

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

FERNANDA BATISTA MOREIRA DE ANDRADE

**A disciplina Ensino Religioso na escola pública: uma análise sobre o debate
entre as pesquisas em Educação a partir da noção de *regimes de verdade* em
Michel Foucault**

Mariana, 2017

FERNANDA BATISTA MOREIRA DE ANDRADE

**A disciplina Ensino Religioso na escola pública: uma análise sobre o debate
entre as pesquisas em Educação a partir da noção de *regimes de verdade* em
Michel Foucault**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado – da Universidade Federal de Ouro Preto como parte dos
requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em
Educação

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos

Mariana, 2017

A553d

Andrade, Fernanda Batista Moreira de.

A disciplina Ensino Religioso na escola pública [manuscrito]: uma análise sobre o debate entre as pesquisas em Educação a partir da noção de regimes de verdade em Michel Foucault / Fernanda Batista Moreira de Andrade. - 2017. 129f.: il.: grafs; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Religião - Estudo e ensino. 2. Foucault, Michel, 1926-1984. 3. Religião e estado - Leigos (Religião). I. Santos, Erisvaldo Pereira dos. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.01/.09

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Fernanda Batista Moreira de Andrade

**"A CONSTRUÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:
uma análise sobre o debate entre as pesquisas em Educação a partir da noção de
regimes de verdade de Michel Foucault."**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação
da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marco Antônio Torres
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria Carolina da Silva Caldeira
Universidade Federal de Minas Gerais

Ao Flávio, marido, parceiro e melhor amigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam e que contribuíram, diretamente ou indiretamente, durante todo esse processo;

Ao afeto de meus pais, Lúdia Batista e Roberto Márcio de Andrade e de meu irmão Rafael Andrade;

À parceria de meus amigos e colegas Maria Teresa Rocha, Olga Penna e Rui Maurício;

À escuta profissional e afetuosa de Alexandra Albano;

Ao Dr. Ricardo José dos Reis, pelo cuidado com a minha saúde;

À revisão criteriosa deste texto de Sirlara Alves;

À força, inspiração e cumplicidade dessas mulheres: Adelma Cunha, Andrea Amendoeira, Bianca Guedes, Dandara Elias, Fernanda Melo, Glauce Léa Lima, Gláucia Marcondes, Janeide Moura, Luanna Siqueira, Luciana Mattos, Luisa Lana, Martha Gois, Sheilla Brasileiro e Viviane Vieira;

Ao Prof. Erisvaldo dos Santos, pela confiança e pela orientação;

À Prof.^a Maria Carolina Caldeira e ao Prof. Marco Antônio Torres pelas sugestões na qualificação deste trabalho;

Ao Prof. André Favacho pela inspiração e pela contribuição nas leituras das teorias de Michel Foucault;

Aos Profs. Flávio Senra, José Geraldo Cantarela, Paulo Agostinho, Roberlei Panasiewicz pela contribuição em minha formação;

E... agradeço ao Flávio Calado, meu querido, por escolher diariamente compartilhar seu tempo comigo e construir uma vida ao meu lado.

*Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando
Nem sempre perdendo
Mas aprendendo a jogar
(Guilherme Arantes)*

RESUMO

A disciplina Ensino Religioso em escolas públicas constitui-se em uma área de tensões e de disputas nos campos jurídico e teórico. Tal disputa voltou a ser reascendida durante os debates da constituinte, ocorridos nos anos de 1987 e 1988. Com base nos desdobramentos da nova Constituição, a qual manteve a oferta da disciplina, os debates resultaram na redação da LDB 9.394/1996 e na sua atualização no que se refere ao Ensino Religioso em escolas públicas, Lei 9.475/1997. As pesquisas no campo da Educação são agentes relevantes desse debate e, no entendimento deste trabalho, as pesquisas e seus discursos, não só descrevem e analisam seus dados e objetos como também os constroem. Assim, o Ensino Religioso, como objeto de pesquisa, é construído pelas pesquisas. O objetivo deste trabalho foi identificar, a partir do conceito *regimes de verdade* proposto por Michel Foucault, de que modo as pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação, desde 1997 até 2016, constroem o Ensino Religioso e seu objeto de ensino e aprendizagem. Compreende-se que os diferentes discursos, que estão no fundo das afirmações das pesquisas analisadas, são o debate que se estabelece no campo teórico acerca da disciplina. Cada discurso constitui um diferente saber a ser considerado na relação saber-poder. Por meio dos 41 trabalhos selecionados, observou-se que, além dos principais pesquisadores que tradicionalmente se debruçam sobre a temática, diferentes iniciativas reivindicam a participação no debate. Dessa forma, foram identificados e analisados três principais discursos, divididos em três grupos de pesquisas, e como eles se afirmam enquanto *verdade*. Além dos dois tradicionais grupos que validam a oferta ou advogam contra, um terceiro discurso emerge. Este terceiro grupo é composto por pesquisas que entendem que a disciplina pode contribuir para que as identidades religiosas se manifestem e para que as diferentes religiões e crenças sejam não apenas apresentadas enquanto conteúdo numa perspectiva de diversidade religiosa, mas também problematizadas, no que se refere às tensões e assimetrias existentes entre elas.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Regimes de Verdade, Estado Laico

ABSTRACT

The religious teaching discipline in public schools constitutes an area of tension and dispute in the legal and theoretical fields. This dispute was rekindled during the debates of the Constitutional Assembly in 1987 and 1988. Based on the new Constitution, which kept the discipline as part of the curriculum, the discussions resulted in the drafting of LDB 9.394/1996 and its update with regard to religious education in public schools, Law 9.475/1997. Studies in the field of education are relevant to this debate. As the present study understands, the research and discourses not only describe and analyze the data and objects, but also construct them. Thus, religious education, as an object of research, is constructed by the research. The aim of the present study was to identify, from the idea of the *regime of truth* proposed by Michel Foucault, how postgraduate programs in education, from 1997 to 2016, build religious teaching and its object of teaching and learning. It is understood that the various discourses, which are at the base of the research analyzed, constitute the debate within the theoretical field about the discipline. Each discourse is a different knowledge to be considered in the knowledge-power relationship. Based on the 41 studies selected, it was observed that, in addition to the main researchers who traditionally deal with the theme, different initiatives claim to participate in the debate. In this way, three major discourses, divided into three research groups, were identified and analyzed and studied in terms of how they claim to be truth. In addition to the two traditional groups that favor the offer of religious teaching or argue against it, a third discourse emerges. This third group is composed of studies that understand that the discipline can contribute to the manifestation of religious identities and present the different religions and beliefs not just as content in a perspective of religious diversity, but also problematized with regard to tensions and asymmetries among them.

Keywords: Religious teaching, Regime of truth, Lay state

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. FOUCAULT E OS PROCEDIMENTOS DE CONTROLE DO DISCURSO: RELAÇÕES DE PODER E DISPUTAS ENTRE <i>REGIMES DE VERDADE</i>	18
1.1 Estudo arqueológico e genealógico em Foucault.....	20
1.2 Procedimentos de controle do discurso.....	27
2. PESQUISAS SOBRE ENSINO RELIGIOSO EM PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	38
2.1 Pesquisas sobre o Ensino Religioso na Educação: de 1997 a 2016 em dados numéricos.....	40
2.2 Apresentação das pesquisas e primeiras análises	49
3. ANÁLISE DOS DISCURSOS UTILIZADOS PELAS PESQUISAS	84
3.1 O primeiro grupo: a formação integral do aluno, o humano aberto ao transcendente em busca de um sentido para a vida e a formação para a cidadania...86	
3.1.2 O controle imposto ao discurso.....	92
3.2 O segundo grupo: o Estado laico imparcial e a escola como o lugar dos saberes racionais, comprováveis, com valor de cientificidade.....	98
3.2.1 O controle imposto ao discurso.....	101
3.3 O terceiro grupo: escola como lugar para a manifestação das identidades e currículo como lugar para se problematizar o silenciamento e a segregação evidenciando as tensões e as assimetrias	106
3.4 Contribuições para o debate da presente pesquisa no campo da educação	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS.....	125

INTRODUÇÃO

A disciplina Ensino Religioso em escolas públicas no Brasil constitui-se em um campo de tensões e disputas nos espaços jurídico e teórico. Em 2015, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade da Procuradoria Geral da República no Supremo Tribunal Federal¹ foi ajuizada com o intuito de garantir a laicidade da disciplina na rede pública de ensino e com o objetivo de contestar a *Concordata entre o Brasil e a Santa Sé*², assinada em 2008. A chamada concordata trata-se de um acordo com foco no atendimento religioso católico já existente nas forças armadas brasileiras. Além disso, o referido documento contém informações que visam orientar sobre a oferta da disciplina Ensino Religioso no modelo interconfessional em escolas públicas, segundo a perspectiva católica.

A discussão acerca do Ensino Religioso em escolas públicas voltou a ser reacendida durante os debates da constituinte nos anos 1987 e 1988. Com base nesses desdobramentos da nova Constituição, a qual manteve a oferta da disciplina, essas discussões resultaram na redação da LDB 9.394/1996 e na sua atualização no que se refere ao Ensino Religioso em escolas públicas, por meio da Lei 9.475/1997³. Os dois principais grupos que tradicionalmente participam dos debates sobre esta temática são: aqueles que defendem que a disciplina contribui para a formação integral dos alunos, rompendo com o formato confessional e aqueles que são contra a oferta da disciplina em escolas públicas, argumentando em defesa da laicidade.

Embora a lei que regulamenta a oferta da disciplina em instituições públicas tenha atualizado a LDB em 1997, o Ensino Religioso ainda não possui Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE). A lacuna ocasionada por esta não construção desses parâmetros levou estados da federação, como Paraná⁴ e Pernambuco⁵, a elaborarem e a publicarem seus próprios parâmetros curriculares, conforme

¹ "Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, ajuizada pela Procuradoria Geral da República (PGR), [...] que questiona o ensino religioso confessional". Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=293591>>. Acesso em 19 out. 2016.

² O *Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé* foi assinado em 13 de novembro de 2008 e está disponível em Fischmann (2012).

³ A Lei 9.475/1997 atualiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 no que se refere a oferta do Ensino Religioso em escolas públicas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 07 ago. 2016.

⁴ Secretaria do Estado da Educação do Paraná, Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

⁵ Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental. Disponível

referências provenientes das áreas das Ciências da Religião, da Educação e de documentos publicados por entidades civis como o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso⁶ (FONAPER). Percebe-se, então, que existe nessa disputa outro agente que contribui para esta discussão: as pesquisas e os pesquisadores que escolhem o Ensino Religioso como objeto de pesquisa. Ainda, várias outras áreas contribuem para esse debate, tais como Filosofia, História, Direito, Ciências da Religião, Antropologia, Teologia e Sociologia. No entanto, por se tratar de educação formal, o campo da Educação acaba tendo protagonismo, participando de debates teóricos sobre essa temática.

Esta pesquisa volta-se para o campo da Educação, em especial as pesquisas sobre Ensino Religioso nas escolas públicas desenvolvidas nos programas de Pós-graduação, mestrado e doutorado, a fim de identificar os diferentes aportes teóricos e críticos utilizados nessas pesquisas. Além disso, esses aportes visam ser utilizados como ferramenta de compreensão do modo em que a Educação tem construído e entendido esta disciplina e não só de maneira descritiva. Para alcançar tal propósito, optou-se por analisar oito teses e 33 dissertações, produzidas entre 1997 e 2016, totalizando 41 pesquisas. Este recorte foi feito por entender que seria a melhor maneira de demonstrar não apenas a posição dos pesquisadores experientes, a partir dos principais autores citados e pesquisadores que aparecem como orientadores, mas também por demonstrar como o campo e os pesquisadores iniciantes têm se interessado pela temática.

Todavia, compreende-se que um simples mapeamento das pesquisas e de suas posições é insuficiente para compreender esses aportes teóricos e como eles são utilizados. Por isso, faz-se necessário analisar de maneira aprofundada os discursos utilizados pelas pesquisas e compreender como emergem como *verdade*, uma vez que podem se apresentar de forma antagônica.

Em relação à base teórica e analítica deste trabalho, estas são construídas a partir de estudos propostos por Michel Foucault para compreender de que maneira um discurso dentro do domínio de um saber, nesse caso específico o campo da Educação, se comporta a partir de determinado *regime de verdade*, conceito apresentado por Foucault (2015). Para o autor,

em<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/Par%C3%A2metros%20Curriculares%20de%20Ensino%20Religioso_atualizado.pdf>: Acesso em: 20 fev. 2017.

⁶ "O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza." Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>>. Acesso em: 07 de jul. 2016.

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2015, p. 52)

Desse modo, a *verdade* de um discurso é compreendida como um efeito das relações de poder e como dispositivo de poder. O uso deste conceito para se pensar a Educação institucional, de acordo com Gore (2011, p. 16), nos possibilita "olhar [...] para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a *verdade* de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos". Nesse sentido, ela ainda afirma que os "*regimes de verdade* não são necessariamente negativos, mas, antes, necessários" (GORE, 2011, p. 16) e que sua tarefa enquanto pesquisadora e docente é identificar os *regimes de verdade* dos quais ela própria faz parte. Esta pesquisa alinha-se com as colocações da autora buscando identificar quais *regimes de verdade* a própria pesquisa faz parte e assim contribuir para o debate que se realiza em torno do estatuto da disciplina Ensino Religioso em escolas públicas.

Assim como Gore (2011), outros comentaristas como Alfredo Veiga-Neto (2013), André Favacho (2010), Cesar Candioto (2010), Crisoston Terto Vilas Boas (2002), Eduardo Jardim (2013), Flávia Brioli (2013), Hubert Lederer Dreyfus e Rabinow Paul (1995), Júlia Varella (2011) e Sílvia Gallo (2013), foram consultados a fim de evidenciar não só quais leituras foram feitas sobre as teorias de Foucault, mas também o modo como operam suas teorias e análises.

O objetivo desta investigação é, portanto, identificar de que modo as pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), a partir da Lei 9.475/1997, constroem o Ensino Religioso e seu objeto. Tal proposta visa contribuir para o debate que se realiza sobre o estatuto dessa disciplina na escola pública a partir do conceito *regimes de verdade* proposto por Michel Foucault (2015). Para tanto, mapeou-se as teses e as dissertações em Educação que estudam o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar em escolas públicas. O intuito desse mapeamento foi identificar como essas pesquisas constroem a disciplina e como contribuem para a formação de seu objeto de estudo, além de analisar o debate teórico que se estabelece na pesquisa em Educação sobre essa disciplina em escolas públicas e analisar como as pesquisas apresentam o debate jurídico.

Para a realização da pesquisa, a metodologia que mais se adequa ao que se propõe é a pesquisa documental. Essa escolha metodológica possibilita a análise bibliográfica das teses e das dissertações que estudam Ensino Religioso em escolas públicas produzidas em PPGE, a partir do ano de 1997 até 2016. Ainda, esta proposta teve como objetivo evidenciar e problematizar os *regimes de verdade* que sustentam as teorias.

Dessa forma, o percurso metodológico foi realizado com base em um primeiro levantamento das teses e das dissertações que estão apresentadas de forma resumida. Para construir tais apresentações, priorizou-se a leitura dos resumos para identificar tais elementos: o objeto da pesquisa; o objetivo; a metodologia; a base teórica; os resultados; e o que dizem acerca do estatuto do Ensino Religioso. No entanto, quando esses elementos não estavam presentes no resumo do trabalho, fez-se necessário consultar o corpo do texto. A apresentação das pesquisas é acompanhada por algumas colocações ou primeiras análises para tentar identificar descontinuidades nos discursos.

Após as primeiras análises, foi feita a leitura do corpo do texto e na sequência as pesquisas foram agrupadas em três grupos diferentes: 1) o grupo de pesquisas que valida a oferta do Ensino Religioso, por entender que todo ser humano tem uma abertura ao transcendente, também, esse argumento acompanha a ideia de que a disciplina, pensada para este fim, fornece ferramentas para a formação da cidadania; 2) o grupo de pesquisas que são contra a oferta do Ensino Religioso em escolas públicas, por entender que a oferta desta disciplina fere o princípio de laicidade do Estado; 3) o grupo de pesquisas que entende que o Ensino Religioso fornece ferramentas para garantir a laicidade do Estado na medida em que entende o currículo da disciplina como lugar para se problematizar a intolerância, o silenciamento e a segregação evidenciando as tensões e assimetrias entre religiões e crenças.

Consequentemente, cada um desses grupos tem uma maneira diferente de validar sua *verdade*. Desse modo, os grupos foram analisados de maneira aprofundada com o intuito de identificar como cada discurso é controlado, organizado e distribuído. Esta análise baseia-se na perspectiva analítica proposta por Foucault (2014a), a qual busca compreender como cada discurso emerge enquanto discurso *verdadeiro* e se tornam dispositivos de poder no jogo de disputas.

Relação da pesquisadora com o objeto de pesquisa

Vivi minha primeira experiência com a disciplina Ensino Religioso enquanto aluna católica em uma escola confessional cristã batista. Tratava-se de uma escola grande e conhecida na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Recordo-me que apesar de trazer lembranças dessa escola como sendo um espaço acolhedor, confesso que não me foi possível escapar dos conflitos entre as denominações cristãs. Isso se refletia, está claro, nas aulas de Ensino Religioso. Lembro-me de ser avaliada sobre meu conhecimento acerca dos princípios e dos valores do cristianismo batista que, de forma dissimulada, por ser católica naquela época, repetia sem concordar. O Ensino Religioso enquanto disciplina nessa escola confessional batista me foi oferecido até o final das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Durante os anos seguintes, tínhamos uma atividade chamada *assembleia* na grade semanal, dirigida por um pastor batista. Tal atividade era obrigatória e havia um claro propósito proselitista: conquistar fiéis para a igreja. Entretanto, o que se via em alguns alunos não batistas, eu incluída, era o efeito contrário. Sendo assim, participávamos por conta da obrigatoriedade, mas resistíamos de maneira silenciosa, o que parecia ser a única resistência que o sistema permitia. Desse modo passávamos pelo processo formativo sem nos deixarmos transformar por ele. Ainda, vale ressaltar que naquele período o mundo inteiro era cristão aos meus olhos de pessoa branca e católica praticante, uma visão reproduzida a partir de minha formação familiar e escolar.

Com o passar dos anos, no início da década de 2000 ingressei no curso Normal Superior oferecido por uma instituição metodista. A interferência da confessionalidade na instituição se evidenciava não no corpo docente, mas no corpo discente. Tal interferência evidenciava-se em dois grupos: as colegas⁷ protestantes metodistas, vinculadas a instituição, que eram fiéis, esposas ou filhas de pastores; ou as colegas evangélicas de variadas denominações que demonstravam certo desconforto em lidar com conteúdos do curso que tratavam de gênero, sexualidade, multiculturalismo, entre outros. Uma experiência marcante daquele contexto ocorreu durante um evento de uma apresentação do grupo cultural *Meninas de Sinhá*⁸, que foi promovido dentro da instituição pelos professores do curso. Este grupo é

⁷ O curso Normal Superior era oferecido no mesmo espaço e turno em que funcionavam os ensinos fundamental e médio. Dividíamos o pátio com esses segmentos da educação básica. O curso Normal Superior era formado apenas por mulheres.

⁸ "Formado atualmente por 22 mulheres com idade entre 54 e 95 anos, o Meninas de Sinhá promove oficinas, shows, palestras motivacionais, projetos educativos, ministrando cursos e palestras, resgatando brincadeiras, cantigas de roda e, inclusive, interagindo com as culturas diversas. [...] Seu repertório mescla músicas de

constituído por mulheres negras do bairro Alto Vera Cruz⁹ que trazem por meio de brincadeiras de roda as memórias do corpo negro e movimentos das danças das religiões de matrizes africanas. Durante as apresentações, parte das minhas colegas de sala e além de parte dos alunos, que frequentavam os ensinos fundamental e médio, negou-se a participar da brincadeira manifestando o desconforto diante de elementos que se assemelham aos rituais de religiões de matrizes africanas presentes, principalmente, na postura corporal assumida no momento da dança.

O objetivo do curso Normal Superior, oferecido nesta instituição, ao apresentar essas atividades era a formação de professores capazes de construir um currículo multidisciplinar, inclusivo, mas o efeito que se tinha em algumas dessas colegas era o contrário. O que me parecia era que participavam das atividades e das avaliações por conta da obrigatoriedade. Essa experiência não conseguiu promover, por exemplo, um diálogo acerca das tensões, pois as colegas estavam convencidas de suas verdades.

Logo que me formei no curso Normal Superior, em 2005, tornei-me professora de Educação Infantil em uma escola conveniada com a rede municipal de educação de Belo Horizonte. Tratava-se de uma pequena escola composta por três turmas com alunos entre três e seis anos de idade que atendia, prioritariamente, crianças em situação de vulnerabilidade social sem custo para as famílias. Esta escola filantrópica era mantida por um grupo de empresários que tinham filiação católica. Mesmo não tendo vínculo direto com a igreja, a filiação ao catolicismo dos mantenedores trazia interferências para o dia-a-dia da escola. Por ser conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte, o conteúdo trabalhado deveria ser pautado pelas proposições curriculares da rede municipal de ensino que orientava a construção de um ambiente em que a pluralidade cultural pudesse se manifestar. Entretanto, não era o que de fato era apresentado aos alunos. Alguns rituais católicos faziam parte da rotina diária dos estudantes e as festas religiosas faziam parte do calendário escolar. Diariamente rezava-se o *Pai Nosso* e a *Ave Maria* e as principais festas católicas eram celebradas como um ritual religioso. Ainda muito nova, e mesmo incomodada, sucumbi à exigência velada de participar daquelas práticas por não ter ferramentas teóricas para promover um debate sobre a questão. Entendo que a presente pesquisa pode fornecer os aportes teóricos e críticos a serem utilizados como ferramenta de compreensão do modo em que a Educação tem construído e entendido a relação entre religião e a escola pública.

domínio público, próprias e releituras populares". Disponível em: <<http://meninasdesinha.org.br/>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

⁹ O Alto Vera Cruz é um bairro localizado na região Leste de Belo Horizonte.

Meu primeiro contato com a disciplina Ensino Religioso na escola pública aconteceu de forma indireta quando, no ano seguinte, tornei-me professora regente das séries iniciais no Ensino Fundamental em uma escola estadual de Belo Horizonte. Esta escola era de grande porte, com cerca de três mil alunos, onde eram oferecidos o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No que se refere ao Ensino Religioso, dois professores trabalhavam com modelos distintos ao ministrar essa disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Um deles trabalhava o modelo confessional cristão, e o outro voltava o ensino para um formato em que prezava-se por “trabalhar os valores”, como referia-se o próprio professor. Cada professor, dentro da mesma disciplina, e dentro da mesma escola, trabalhava com objetos de estudo diferentes em suas aulas. O modelo cristão apresentava o conteúdo como uma catequese ou escola dominical, portanto, o ensino era da religião cristã. Já o modelo baseado em "valores" apresentava conteúdos de formação moral claramente baseados nos valores cristãos, mas em linguagem secular.

Além da disciplina Ensino Religioso, orações eram promovidas diariamente antes do início das aulas e das reuniões mensais de professores. Dessa vez, um pouco mais segura, tentei promover algum debate, mas sem sucesso. Eu defendia que escola não é lugar para se falar sobre religião e me posicionava contra a disciplina Ensino Religioso em escolas públicas por entender que escola laica era escola antirreligiosa e que era o Ensino Religioso que levava a religião cristã para dentro da escola.

Alguns anos depois, quando comecei a atuar como professora na Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte, deparei-me com situação semelhante: oração cristã como parte da rotina, festas ou rituais religiosos cristãos como parte do calendário escolar, orações em atividades como reunião de professores, bíblia aberta em lugar de destaque na biblioteca, mensagens bíblicas nas atividades dos alunos e pelos corredores da escola e vídeos de animação com ensinamentos cristãos como parte do conteúdo apresentado aos alunos. A Educação Infantil funcionava dentro de uma escola de Ensino Fundamental e essas práticas institucionais atravessavam todos os segmentos. No entanto, formalmente, a rede municipal de Educação não tem o Ensino Religioso como disciplina, por entender, assim como eu à época, que não se deve tratar de religião na escola.

Ao ter contato com professores e professoras de outras escolas da rede, tomei conhecimento que tais práticas aconteciam e acontecem em diferentes escolas. Estas são práticas que permitem "levar a religião cristã para a escola" e entendi que isso não se pode e nem se deve evitar, pois, as práticas religiosas são também práticas culturais utilizadas para manifestação das identidades dos sujeitos. Entende-se que a escola é um espaço de vivências

cotidianas, onde os sujeitos manifestam suas identidades. O cristianismo é a religião hegemônica, a escola brasileira carrega consigo as marcas da colonização que legitima a religião cristã em detrimento das outras. Além disso, o proselitismo é parte da identidade religiosa de seus membros. Desse modo, os professores, os alunos, os funcionários, os pais e a comunidade escolar em geral utilizam-se de práticas cristãs como uma ferramenta de manifestação da cultura religiosa e estas são práticas carregadas de boas intenções. O que precisa ser repensado é o exclusivismo das denominações cristãs que torna a escola pública, ainda, uma escola não laica.

Considero-me, hoje, sem religião. Entendi que não é a disciplina Ensino Religioso que "leva a religião cristã para a escola" já que a rede municipal de ensino de Belo Horizonte não possui a disciplina e mesmo assim a religião se faz presente. Trata-se de uma prática dos sujeitos, trata-se da manifestação de suas identidades. Para compreender melhor esse fenômeno e para entender melhor a relação entre educação escolar e religião formei-me em Pedagogia com aprofundamento em Ensino Religioso. No meu trabalho de conclusão de curso pesquisei como as professoras de Educação Infantil lidam com o discurso religioso dentro da escola a partir de suas identidades religiosas¹⁰. Assim, entrevistei sete professoras que têm formação inicial no magistério de nível médio e formação de nível superior variada: Pedagogia, Letras e Psicologia.

Importa ressaltar que a pertença religiosa também era variada. Havia professora católica praticante, católica não praticante, cristã presbiteriana e ainda cristã que se declara apenas cristã em busca de uma comunidade ou denominação que lhe atenda. Dentre todas as entrevistadas, a professora que se considerava atenta para que sua pertença católica não interferisse no trabalho pedagógico foi a professora que teve a disciplina Cultura Religiosa durante sua formação em Letras. Esta disciplina é obrigatória em todos os cursos oferecidos pela instituição de Ensino Superior em que ela cursou sua licenciatura.

Ainda que os dados tenham sido limitados, por conta da especificidade de um trabalho de conclusão de curso na graduação, consegui levantar questões significativas. Entendi, a partir dos resultados desse trabalho, que o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar (denominada Cultura Religiosa na instituição em que a referida professora cursou a licenciatura em Letras) pode ser a ferramenta para promover uma reflexão acerca do diálogo

¹⁰ "A docência influenciada pela perspectiva religiosa: um estudo de caso em uma escola de educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte" é do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia com aprofundamento em Ensino Religioso produzido pela autora da presente dissertação. O trabalho foi orientado pela Prof.^a. Dr.^a Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes e pelo Prof. Dr. Antonio Geraldo Cantarela (ANDRADE, 2014).

entre pessoas com identidades religiosas diferentes dentro da escola quando entende a religião ou o fenômeno religioso como seu objeto de estudo (ANDRADE, 2014).

O projeto inicial de estudo para o mestrado voltava-se para as professoras de Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte que apresentam, em sua prática pedagógica, rituais e discursos cristãos. Ao reler a pesquisa produzida na graduação, me dei conta da variedade das falas das professoras que argumentam e validam tais práticas. Há falas que argumentam sobre a possibilidade de os alunos construírem, por meio das práticas religiosas cristãs, valores para um “mundo melhor”. Há falas que argumentam que a pertença religiosa “transparece” e a escola cuida para que a pluralidade religiosa¹¹ possa se manifestar. Há falas que argumentam que não mediam questões referentes à manifestação das identidades religiosas porque o estado é laico e isso é função das famílias. O laico aqui é entendido como a separação absoluta entre a religião e a coisa pública (ANDRADE, 2014).

Conforme fui realizando as leituras dos aportes teóricos, em especial *Foucault e a crítica da verdade*, de Cesar Candiotto (2010), conheci a categoria *regime de verdade*. Assim, entendi que seria mais adequado voltar o olhar para o efeito de verdade dos discursos das professoras que entendem tais práticas como adequadas. Foi então que pensei na possibilidade de identificar alguns *regimes de verdade*, talvez semelhantes aos que sustentam os discursos das professoras, nas pesquisas que estudam o Ensino Religioso, privilegiando o campo da Educação. Dessa forma, conduzi meu olhar para as disputas atuais em torno dessa disciplina, a fim de contribuir para o debate teórico que se realiza sobre seu estatuto.

¹¹ Por pluralidade, aqui, entende-se apenas as variações do cristianismo.

1. FOUCAULT E OS PROCEDIMENTOS DE CONTROLE DO DISCURSO: RELAÇÕES DE PODER E DISPUTAS ENTRE *REGIMES DE VERDADE*

O ponto de partida para a compreensão da metodologia proposta por Foucault foi a leitura do texto *A ordem do discurso*. Este texto foi escolhido por se tratar do primeiro livro, dentre os mais significativos, o qual apresenta o estudo genealógico¹². Este livro trata-se da transcrição da aula inaugural apresentada no *Collège de France* em 1970. Publicado em 1971, este livro apresenta, de maneira clara e objetiva, uma proposta de análise dos discursos a partir de suas diferenças com o intuito de identificar o deslocamento entre eles a fim de identificar o controle, o poder e as condições de possibilidade de emergência de um discurso. "A análise do discurso assim entendida não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação" (FOUCAULT, 2014a, p. 66). Uma vez problematizada a universalidade do termo e de seu sentido, sua descontinuidade deixa de ser algo a ser evitada para ser justamente o lugar da análise. Isto posto, se percebe o problema da *verdade* para Foucault, quando o mesmo questiona o poder de afirmação de um determinado discurso.

Não há verdade sem poder ou fora do poder. Somente há verdade mediante a atuação de regimes constringentes de verdade que funcionam numa sociedade, ainda que de modo provisório. Porém, não se pode dizer que os jogos de verdade sejam apenas jogos de poder. O problema é saber como regimes de verdade vinculam-se a relações de poder. (CANDIOTO, 2010, p. 65-66)

Candioto (2010) entende *regimes de verdade* como "um recurso utilizado pelo autor para contrapor-se à perspectiva da legitimação histórica do conhecimento, tal como praticada nas ciências do homem" (CANDIOTO, 2010, p. 65). Trata-se, portanto de analisar o discurso, seu controle, seu poder de afirmação, não por si mesmo, mas a partir das relações entre discurso e poder. Ainda, Candioto (2010) entende que

para Foucault, a verdade não está restrita ao âmbito do conhecimento científico, sendo este somente *um* regime de verdade. Além disso, ressalta que a verdade deixa de ser explicável a partir de um estatuto epistemológico próprio. Quando isso ocorre, é porque houve um combate *em torno* da verdade cujo efeito é a exclusão de outros regimes que atuaram, paradoxalmente, na sua constituição. (CANDIOTTO, 2010, p. 67)

¹² Vilas Boas (2002, p. 11) separa o trabalho de Michel Foucault em dois momentos: entre 1961 e 1969 é o momento da arqueologia; entre 1970 até a sua morte, 1984, é o momento da genealogia. *A ordem do discurso* é o primeiro texto, dentre os mais significativos, do momento genealógico, de acordo com a divisão sugerida por Vilas Boas (2002).

Para o autor, a verdade ou *regimes de verdade*, emergem a partir de combates, ou seja, a partir das relações de poder. Com o intuito de compreender de forma aprofundada as categorias teóricas presente em *A ordem do discurso*, foi necessária a leitura do livro *Arqueologia do saber*, uma vez que tais categorias são extensivamente trabalhadas nesse livro.

O livro *Arqueologia do saber* é um trabalho cuja primeira publicação aconteceu em 1969 (VILAS BOAS, 2002). Trata-se da apresentação do caminho metodológico utilizado por Foucault no estudo arqueológico. Uma interpretação pareceu possível para relacionar *A ordem do discurso* e *Arqueologia do saber*. Mesmo que o autor não utilize a palavra *arqueologia* em *A ordem do discurso*, o que ele chama de *procedimentos de controle do conjunto crítico* apresenta todas as características do estudo arqueológico.

Importa mencionar os estudos de Brioli (2013, p. 122-123), nos quais ela evidencia que

em *A Ordem do Discurso*, Foucault discorre sobre procedimentos de controle, seleção e organização dos discursos em nossas sociedades, produtores de *restrições* ao que se diz, mas também de enunciados que *devem* ser ditos e repetidos em certas circunstâncias. Esses procedimentos teriam como efeito a rarefação dos discursos (das possibilidades do dizer), mas também formas de positivação que produziriam *o verdadeiro, o sensato*, e, de modo mais geral, o que é *dizível* em circunstâncias específicas. De modo correlato ao que desenvolve em *A Arqueologia do Saber*, [...] trata-se de negar a busca das origens do dizer e das tradições, e visualizar os recortes, as relações de poder que constituem os discursos e a própria história.

Portanto, as categorias que estão mais bem detalhadas em *Arqueologia do saber* foram utilizadas para conceituar os termos presentes na apresentação dos *procedimentos de controle do discurso do conjunto crítico*. Outra interpretação possível para relacionar os dois trabalhos: mesmo não aparecendo o termo *genealogia* em *Arqueologia do saber*, o que o autor chama de *emergência* ou o aparecimento de *formas novas de positividade* são apontadas pelo procedimento que o autor chama de *conjunto genealógico*.

Para promover o estudo genealógico é necessário o entendimento de outro elemento que Foucault (2013) identifica em sua teoria: *os dispositivos não discursivos*. Esses *dispositivos não discursivos* não são suficientemente desenvolvidos em *A ordem do discurso*. Por essa razão, foi necessário recorrer à leitura de outro texto do autor, *A verdade e as formas jurídicas*, publicado em 1974 nos Cadernos da PUC-RIO. Este livro trata-se de uma coletânea de conferências promovidas pela PUC-RIO em 1973.

A relação estabelecida entre os textos *A ordem do discurso* e *A verdade e as formas jurídicas* ocorre na medida em que o primeiro aborda sobre os procedimentos de controle dos discursos, enquanto o segundo se refere aos sistemas não discursivos de controle e de poder que se relacionam com os domínios do saber e, desse modo, denunciam a *verdade* como um efeito desses procedimentos. Em *A verdade e as formas jurídicas* Foucault (2013) propõe que o estudo da genealogia do poder volte-se para o abandono de concepções totalizantes que unificavam a história e a política. Para Eduardo Jardim (2013, in FOUCAULT, 2013, p. 7-8), essa descontinuidade faz com que a política se mostre como uma rede capilar que se estende para além dos aparelhos do Estado.

Nesse momento, portanto, foi necessário recorrer a outros textos para compreender melhor como o autor aplica o caminho metodológico que ele chama de estudo genealógico. As leituras para essa compreensão foram dos textos *Vigiar e punir*, de 1975 e *Microfísica do poder*, que se trata de uma compilação de artigos e de entrevistas publicados no Brasil por Roberto Machado (VILAS BOAS, 2002, p. 12).

Destaca-se que, no caso da presente pesquisa, não são considerados ou identificados os dispositivos não discursivos para a compreensão da emergência de *regimes de verdades*, pois, por escolha metodológica, as análises limitam-se aos discursos. Dessa maneira, o que é considerado para análise do debate entre os *regimes de verdade* é a disputa a partir do conceito de relações de saber-poder. Candiottto (2010, p. 90) entende que "a estratégia genealógica [...] pretende destacar o poder como potência capaz de induzir, suscitar e produzir objetos". Isto posto, os discursos utilizados pelas pesquisas selecionadas para análise são considerados a partir da ideia de dispositivo de saber-poder que produz o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar em escolas públicas. Ainda, vale ressaltar que os argumentos podem ser apresentados de maneira antagônica o que evidencia uma disputa acerca da oferta ou não da disciplina na rede pública de ensino.

1.1 Estudo arqueológico e genealógico em Foucault

O estudo arqueológico é uma proposta de análise pensada por Michel Foucault (2014b), a qual tem como finalidade uma análise alternativa sobre os saberes do domínio da história tradicional. Nesse sentido, o autor usa o termo arqueologia por entender que as coisas deixadas no passado tomam sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico (FOUCAULT, 2014b). Como consequência, se tem no domínio do objeto analisado o efeito

de superfície, a noção de descontinuidade, a ideia de regularidade (em lugar da ideia de origem ou criação) e a possibilidade de uma história geral (em lugar de uma história global). Para o autor, "é preciso [...] que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que nos são familiares" (FOUCAULT, 2014b, p. 26). A análise arqueológica se opõe às ideias reguladoras da história tradicional, tais como recortes temporais ou períodos longos da história limitados por grandes rupturas. Quando se trata da história tradicional e dos períodos longos do tempo, Foucault (2014b, p. 181) entende que

nada seria mais falso do que ver na análise das formações discursivas uma tentativa de periodização totalitária [...]. Ao contrário, a arqueologia descreve um nível de homogeneidade enunciativa que tem seu próprio recorte temporal.

Tais agrupamentos, ou unidades prontas que a história tradicional oferece, são tomados para uma primeira aproximação. Por meio do estudo arqueológico é possível tomar as unidades prontas, problematizá-las e a partir de então reconhecer as descontinuidades de que a história tradicional se esquia. Deve-se reconhecer:

uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade. (FOUCAULT, 2015, p. 266)

Ainda, Foucault reitera que "nos domínios especializados da erudição como nos saberes desqualificados das pessoas, jazia a memória dos combates, exatamente aquela que até então não tinha sido subordinada" (FOUCAULT, 2015, p. 267). Nesse sentido, Brioli (2013, p. 123-124) entende que:

Foucault aponta para a posituação dos saberes históricos descontínuos e emudecidos, [...] Foucault indica que na conjunção entre o *saber erudito*, que dá densidade aos dizeres legados ao esquecimento, à desrazão ou à inverdade, e os *saberes locais*, saberes não absolvidos pelas sistematizações científicas e filosóficas, é que se constituiria o "saber histórico das lutas".

Ademais, Gore (2011) nos alerta para como os chamados discursos eruditos e os desqualificados se comportam dentro da *pedagogia*, ou seja, quais discursos são mais aceitos quando se trata de pensar a Educação:

dito de forma breve, os discursos baseados na disciplina da Psicologia e vinculados a noções particulares de ciência têm sido mais prontamente aceitos que outros tipos de discursos; a razão científica tem sido o meio principal pelo qual esses discursos são sancionados; as técnicas empíricas têm tido primazia na produção da verdade; tem-se concedido um *status* profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade. (GORE, 2011, p. 10)

Dessa forma, ao considerar os saberes descontínuos e desqualificados, identificam-se as discontinuidades. O estudo arqueológico permite, portanto, identificar os saberes descontínuos e desvalorizados do campo da educação, saberes não baseados na Psicologia ou em valores particulares da ciência. Por meio do estudo arqueológico é possível identificar as discontinuidades presentes nos discursos utilizados pelas pesquisas selecionadas para análise e assim evidenciar saberes menos aceitos como verdadeiros que guardam "a memória dos combates" ou "o saber histórico das lutas" (FOUCAULT, 2015).

O termo discurso é utilizado pelo autor para problematizar as unidades provisórias. O discurso para ele é um acontecimento, ou seja, é no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que possui seu lugar, que apresenta seus efeitos (FOUCAULT, 2014a, p. 54). Além disso, Foucault (2014b) apresenta a diferença entre discurso enquanto campo de acontecimento discursivo e o discurso enquanto um sistema linguístico:

uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis – um conjunto finito de regras mas que autoriza um número infinito de desempenhos. O campo de acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito, efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas; elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda a capacidade de registro, de memória e de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito. (FOUCAULT, 2014b, p. 33)

Portanto, o discurso não se trata de um conjunto de regras linguísticas, as quais ligam signos a coisas, mas sim, uma descrição dos acontecimentos discursivos que se formam como horizonte para buscar as unidades a serem analisadas. Desse modo, o estudo arqueológico, assim proposto, é um projeto metodológico de análise crítica o qual questiona as instâncias de controle dos discursos, analisando ao mesmo tempo as regularidades discursivas que se formam por meio desse controle.

Assim, ao pensar a produção do discurso nos domínios da história tradicional, (e nas ciências humanas) Foucault (2014a, p. 8-9) entende que o discurso é o efeito de certos procedimentos de controle das formações discursivas. Dessa forma,

a produção de discursos é [...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por [...] procedimentos que têm por função [...] conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

A análise, nesse sentido, faz com que os poderes e perigos, a aleatoriedade e a materialidade sejam entendidos como constituintes do discurso e não algo de que se possa desviar. Foucault (2015) pensa o poder constituinte do discurso não como uma força central, mas sim, relações que se estabelecem em movimento. O poder é, portanto, imanente a

qualquer relação, se estabelece sempre no diferencial do que uma parte é capaz e "aquiloutro" que a outra parte é capaz (VEIGA-NETO, 2013, p. 24). O controle dos discursos atende aos interesses das relações de poder, os próprios controles dos discursos são expressões de exercício de poder.

Ao descrever as sociedades contemporâneas, Foucault (2013) discorda das teorias marxistas, as quais localizam o poder na instituição e na classe dominante. Ele defende que a formação das ciências humanas e as observações que foram possíveis, a partir de seus domínios, criaram novas formas de controle e poder sobre os indivíduos, sobre seus corpos, em favor do sistema capitalista. Os discursos educacionais baseadas em teorias marxistas entendem que é

através do processo de conscientização e de educação (em geral), [que] os poderes dominantes podem ser desmascarados para revelar a verdade e, como resultado, aumentar o potencial para derrubar o sistema capitalista e/ou patriarcal. O saber, nessa perspectiva, serve de contra ataque aos males do poder. (GORE, 2011, p. 11)

Entretanto, "Foucault contesta asserções de verdade e asserções de inocência em todos os discursos educacionais" (GORE, 2011, p. 17), incluindo os discursos baseados em teorias marxistas.

Para entender um pouco mais sobre a discordância de Foucault (2013) com as teorias marxistas, Eduardo Jardim (2013 in FOUCAULT, 2013, p. 9-10) esclarece que "[...] as ideias não são apenas marcadas pelos interesses políticos da classe dominante, mas são elas próprias produtoras de mecanismos de dominação". O poder está, então, por toda parte, exercido de maneira polimorfa ou polivalente.

As práticas de controle do discurso, que aparecem após uma análise arqueológica, se mostram como um caminho para localizar genealogias (assim como das ciências humanas) as quais têm por efeito um poder sobre os sujeitos. Para Foucault (2014b) esse saber não se limita a uma positividade, a uma *episteme* ou a uma ciência. "O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas" (FOUCAULT, 2014b, p. 221). Dessa maneira, compreende-se que só há saber quando há uma prática discursiva definida e uma prática discursiva se define pelo saber que ela forma (FOUCAULT, 2014b, p. 220). Além disso, Foucault (2014b, p. 144) entende por práticas discursivas "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam [...] as condições de exercício de uma função enunciativa". Ainda, Foucault (2014b) compreende que o *enunciado* enquanto função realiza-se quando ligado a um referencial, quando

relacionado a um sujeito com uma intenção de significado, quando se exerce dentro de um domínio, com um campo enunciativo e materialidade. O discurso é formado por um conjunto de *enunciados justapostos*.

Vale ressaltar o deslocamento que o próprio Foucault promove no estudo arqueológico, apresentado por Dreyfus e Rabinow (1995, p. 101). Esses autores apresentam uma crítica acerca do estudo arqueológico, realizado por Foucault, esclarecendo que "apesar de pretender ser uma modesta descrição empírica [...] das positivities da prática discursiva, o método arqueológico afirma que as regularidades que descrevem o corpo do discurso sério também *regulam* sua produção". Assim, é evidenciada a noção de que as regularidades se autorregulariam. Entretanto, Machado (2015 in FOUCAULT, 2015, p. 26-27) esclarece que

A constituição histórica das ciências do homem é uma questão central das investigações de Foucault. Vimos como ela aparece e é estudada, em seus primeiros livros, na perspectiva de uma arqueologia dos saberes. Mas ela é retomada pelo projeto genealógico. Agora [no projeto genealógico], o objetivo é explicitar, além do nível dos conceitos, dos objetos teóricos e dos métodos, o que pode explicar, não só como, que era o procurado no primeiro caminho, mas fundamentalmente por que as ciências humanas apareceram. (MACHADO, 2015 in FOUCAULT, 2015, p. 26-27)

Portanto, entende-se que, para localizar as genealogias, faz-se necessário identificar as discontinuidades, como sugere Foucault (2014a) em *A ordem do discurso*. Por isso, as categorias teóricas propostas pela análise arqueológica são consideradas neste estudo.

Ainda, Candiottto (2010, p.28) apresenta a compreensão de arqueologia enquanto

descrição histórica que articula domínios diferentes de saber a partir de condições discursivas comuns que os possibilita serem verdadeiros. Aquilo que se denomina de verdade é estabelecido pelo jogo de regras, pela ordem do discurso que condiciona esses saberes.

No estudo genealógico os dispositivos de poder aparecem a partir da articulação entre as questões referentes a um novo saber e à prática discursiva que define e é definida por esse saber. Nesse sentido,

o que fez a genealogia foi considerar o saber [...] peça de um dispositivo político que como tal, se articula com a estrutura econômica [...], a questão foi de como se formaram domínios de saber a partir de práticas políticas disciplinares. (FOUCAULT, 2015, p. 27)

Desse modo, um saber sobre um objeto¹³ (ou conjunto de objetos) e sobre as práticas discursivas que definem esse saber, tem como efeito controle, proibições, exclusões, limites, valorizações, liberdades e transgressões, ou seja, aparecem no saber em questão seus dispositivos de poder sobre os indivíduos que se sujeitam, se submetem ou se entendem

¹³ Foucault (2014b) apresenta esse controle citando o objeto *sexualidade* como exemplo (p. 233-234).

ligados a esses saberes. "A expressão saber-poder foi cunhada [...] para sublinhar essa imbricação das práticas discursivas com os dispositivos de poder" (FOUCAULT, 2013, p. 10).

Nesse sentido, Gore (2011, p. 11) entende que o poder não pode ser entendido como apenas repressivo, pois não se trata de desmascarar o poder para revelar uma *verdade*. A *verdade* é ela própria um efeito das relações de poder. Destaca-se que, para Foucault saber e poder não são idênticos. Favacho (2010, p. 559) esclarece que "o poder é ação sobre ação, enquanto o saber é a complexidade das inconfessadas formas pelas quais o construímos". Além de efeito das relações de poder, a *verdade* permite legitimar, justificar e reproduzir mecanismos de poder (CANDIOTTO, 2010, p. 69). Desse modo, *verdade* é efeito das relações de poder e também é dispositivo discursivo de poder.

Para que as relações de poder sobre o discurso, e por meio do discurso, se estabeleçam e para que seu acontecimento não se dê de forma aleatória é necessário o controle e o domínio do discurso. O estudo arqueológico é capaz de identificar esse controle e o considera intrínseco ao próprio discurso. Além disso, para Foucault (2014a) a aleatoriedade e o acaso são compreendidos como categorias na produção do discurso enquanto acontecimento. O discurso deve ser tratado como séries regulares de acontecimentos e o acaso e a aleatoriedade, que se tenta dominar na produção dos discursos, devem ser, para ele, considerados constituintes do próprio discurso (FOUCAULT, 2014a, p. 55, 56).

Quando estamos diante de discursos já efetuados, temos que considerar que ele sofre um efeito que Foucault (2014b) chama de inércia: permanecem no esquecimento até serem retomados (FOUCAULT, 2014b, p. 150). De maneira metafórica, o autor ilustra os discursos efetuados que permanecem no esquecimento como

grafismos amontoados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono para o qual não deixariam de deslizar, desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos, e desde que seu efeito visível perdeu-se no tempo. (FOUCAULT, 2014b, p. 150)

Os discursos são deixados no esquecimento por inércia. Os procedimentos de controle do discurso têm por função dominar essa inércia que o acaso conservou. Assim, alguns discursos guardados no esquecimento podem ser decodificados e reativados e por meio de seus *enunciados* os sentidos se proliferam. Os procedimentos de controle do discurso atuam, então, no que poderia ser um acontecimento aleatório para que tal proliferação obedeça a determinados regimes e possibilidades, a partir do desejo e da intenção intrínsecos à sua unidade dentro das sociedades contemporâneas. O desejo e a intenção (enquanto condições de possibilidade) intrínsecos ao discurso

não são elementos perturbadores que, superpondo-se à sua [do discurso] forma pura, neutra, intemporal e silenciosa, a reprimiriam e fariam falar em seu lugar um discurso mascarado, mas [são] sim elementos formadores". (FOUCAULT, 2014b, p. 80)

Os elementos formadores do discurso são sua pesada materialidade. Uma materialidade que define a identidade do *enunciado* e que se manifesta quando se entende o *enunciado* enquanto acontecimento.

Para Foucault (2014b, p. 123), o *enunciado* deve ter uma existência material, uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Foucault (2014b) entende por *enunciado*, enquanto elemento, um objeto com materialidade repetível, o qual existe enquanto exterioridade e superfície. Tal materialidade não é indiferente ao *enunciado*, nem a uma relação de *enunciados* e nem ao discurso. A materialidade deve ser entendida como parte constitutiva do discurso. Reconhecer a existência transitória, a materialidade que é intrínseca, constitutiva e singular de cada *enunciado* ou *conjunto de enunciados*, possibilita perceber seu acontecimento, sua possibilidade de repetição, sua reprodução. A identidade de um *enunciado* presente em um discurso varia, conforme varia seu *status* material:

entre o texto de uma Constituição, de um testamento, ou de uma revelação religiosa, e todos os manuscritos ou impressos que os produzem exatamente com a mesma escrita, nos mesmos caracteres e sobre temas análogos, não pode se dizer que haja equivalência: de um lado há os próprios enunciados, do outro, sua reprodução. (FOUCAULT, 2014b, p. 125)

Dessa forma, a materialidade do discurso deve ser esquivada e temida porque denuncia a descontinuidade do termo, do conceito, do objeto. É na materialidade que a descontinuidade se mostra e se é possível reconhecer novas formações discursivas, é onde é possível localizar as lutas e resistências. O *enunciado* é repetível, a enunciação acontece apenas uma vez e há possibilidades de inscrição e de transcrição que seguem certas leis e regimes. Há um possível campo de estabilidade no qual é possível manter sua identidade reconhecendo seu campo de utilização. A materialidade traz à luz elementos não visíveis¹⁴, mas existentes no discurso que podem ser considerados como constituinte do seu acontecimento, que denunciam seu desejo e suas condições de possibilidade.

Desse modo, “o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil, é rebelde a interesses, entra na ordem das constelações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou rivalidade” (FOUCAULT, 2014b, p. 128).

¹⁴ É preciso considerar como constituinte do discurso a coisa dita e o porquê essa coisa foi dita e não outra coisa em seu lugar. "O enunciado é ao mesmo tempo o não visível e o não oculto" (FOUCAULT, 2014b, p. 133).

Ademais, para Brioli (2013, p. 124-125), entender que o *enunciado* tem uma materialidade que lhe é constituinte permite

vislumbrar o funcionamento dos discursos e das práticas que constituem o paradoxo indicado de um tempo presente que se apresenta, ao mesmo tempo, emudecido e saturado de palavras; trata-se, ainda, de descrever o funcionamento dessa massa de discursos desencontrados que constituem objetos e os aprisionam a um conjunto limitado de técnicas que permitiriam abordá-los, que constituem enunciados e aprisionam seus efeitos em sistematizações ou nos modelos da expressão da intenção.

Assim, a partir de um *conjunto de enunciados* em seu agrupamento provisório, submetidos a uma análise arqueológica, as possibilidades de regularidade aparecem e os elementos não visíveis são trazidos à luz. Dessa forma, novas formações discursivas e novos objetos emergem. Em *A ordem do discurso*, Foucault (2014a) apresenta seu caminho metodológico para identificar o controle, o poder, as condições de possibilidades do discurso.

1.2 Procedimentos de controle do discurso

Em seus estudos, Foucault (2014a) apresenta o caminho metodológico de análise de seus estudos a partir de dois conjuntos distintos: o *conjunto crítico* e o *conjunto genealógico* — a saber, esses conjuntos se diferem entre si, pois colocam em prática princípios diferentes. O *conjunto crítico* apresenta os procedimentos¹⁵ que controlam, selecionam, organizam e redistribuem a produção do discurso. É o conjunto de procedimentos que colocam em prática o que o autor chama de *princípio da inversão*. Trata-se de procedimentos que procuram

cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação [...]; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram controladas. (FOUCAULT, 2014a, p. 57)

Segundo Veiga-Neto (2013, p. 24) inverter o caminho investigativo permite deslocar o ponto de partida da análise. A proposta é não analisar a partir das instituições como *locus* do poder e sim conduzir a análise a partir das relações de poder e de força que atravessam instituições e indivíduos.

A análise crítica possibilita identificar as forças, os controles e, portanto, os dispositivos de poder. Na sequência, depois de identificados os dispositivos de poder é possível, então, identificar as condições de aparição de novos sujeitos, saberes e objetos: é

¹⁵ Em *A ordem do discurso* Foucault (2014a, p. 20) apresenta alguns procedimentos e reconhece que existem outros. Para esse trabalho apresentaremos apenas os exemplos que constam na referida obra.

assim chamado o *conjunto genealógico*. Os princípios colocados em prática no *conjunto genealógico* tratam de saber “como se formaram, através, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento e de variação” (FOUCAULT, 2014a, p. 57).

Portanto, o *conjunto crítico* não é inteiramente separável do *conjunto genealógico*. Para Foucault (2014a) a tarefa crítica questiona as instâncias de controle, analisa as regularidades discursivas. A descrição genealógica considera os limites que interferem nas formações dos discursos (FOUCAULT, 2014a, p. 62). A relação entre esses dois conjuntos de procedimentos ocorre na medida em que toda análise crítica apresenta limites de possibilidades para uma descrição genealógica. Assim, a análise crítica e a descrição genealógica dos *conjuntos de enunciados* em seus agrupamentos provisórios permitem o aparecimento das discontinuidades dos discursos que interessam. Nesse sentido, identificar os procedimentos de controle, seleção e organização dos discursos e identificar as formas de positivação que produziram o verdadeiro não são tarefas inteiramente separáveis.

De acordo com a proposta de análise de Foucault (2014a), o *conjunto crítico* é constituído pelos seguintes procedimentos: os procedimentos de exclusão (a *interdição*, a *separação ou rejeição*, a *oposição entre verdadeiro e falso*); os princípios de rarefação dos discursos (procedimentos de classificação, ordenação e distribuição por meio do *comentário*, do *autor*, das *disciplinas*); e os princípios de rarefação dos sujeitos que falam (procedimentos que autorizam ou não o sujeito do discurso, tais como: o *ritual*, as *sociedades de discurso*, os *grupos doutrinários*, as *apropriações sociais*).

Os procedimentos de exclusão se exercem no exterior do discurso, colocam em jogo o poder e o desejo constituintes a esses discursos e tem função restritiva e coercitiva. Dentre os procedimentos de exclusão a *interdição*, para Foucault (2014a, p. 9), é o mais familiar: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa”. O *tabu do objeto*, o *ritual da circunstância* e o *direito privilegiado ou exclusivo de falar*¹⁶ são, para Foucault (2014a), os três tipos de procedimento que se cruzam, se forçam e se compensam. As *interdições* que atingem o discurso, de maneira restritiva e coercitiva, revelam sua ligação com o desejo e com o poder uma vez que o discurso, como já foi dito, é também objeto de desejo, além de ser aquilo que traduz as lutas e os sistemas de dominação (FOUCAULT, 2014a, p. 9-10).

¹⁶ Para Foucault (2014a, p.9-10) a *sexualidade* e a *política* são as regiões onde a interdição mais se exerce.

Outro procedimento de exclusão é o da *separação ou rejeição*. Este separa a palavra considerada verdadeira da palavra que não tem importância, da palavra rejeitada, da palavra nula¹⁷. A palavra considerada nula, não acolhida, não tem valor de verdade nem de importância. Ela não pode ser considerada ao testemunho na justiça ou autenticar um contrato, tampouco conduzir um ritual religioso (FOUCAULT, 2014a, p. 10-11). As palavras rejeitadas são palavras não recolhidas, não escutadas. Essa separação se exerce na escuta, "escuta de um discurso que é investido pelo desejo e que se crê – para maior exaltação ou maior angústia – carregado de terríveis podres" (FOUCAULT, 2014a, p.13). De acordo com as análises do autor, é então que se decifram os poderes do discurso que é validado por uma escuta restritiva e coercitiva que separa o discurso verdadeiro do que não tem valor de *verdade*.

Ao lado da *separação ou rejeição*, Foucault (2014a) apresenta um terceiro procedimento de exclusão: a *separação entre verdadeiro e falso*. O autor explica que, aparentemente, "a separação entre verdadeiro e falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta" (FOUCAULT, 2014a, p. 13, 14) como deveriam ser os procedimentos de controle do discurso. A *separação entre verdadeiro e falso* não parece se exercer com pressão ou violência. Entretanto,

se nos situarmos em outra escala, se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege a nossa vontade de saber, então talvez algo como um sistema de exclusão [...] que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 2014a, p. 14)

Para o autor, trata-se de uma separação historicamente construída por considerar o deslocamento da *verdade* que se localizava no ritual de enunciação para o próprio enunciado. Ainda, Foucault (2014a) busca esse deslocamento no discurso verdadeiro entre os poetas gregos do século VI a. C. Naquele contexto, a *verdade* do discurso se dava, não no enunciado, mas porque era pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido. A esse discurso verdadeiro era preciso submeter-se. Quando o discurso verdadeiro desloca-se da enunciação, a partir de Platão¹⁸, para o próprio *enunciado*, ele desloca-se para o sentido, a forma, o objeto, e para a relação que o enunciado tem com sua referência. Esse deslocamento deu forma à nossa vontade de saber. O discurso verdadeiro, doravante ligado à nossa vontade

¹⁷ O exemplo apresentado por Foucault (2014a) do discurso que sofre esse tipo de procedimento é a separação entre a palavra da razão e a palavra da loucura. A primeira considerada verdadeira e a segunda considerada nula.

¹⁸ Para Foucault (2014a, p.15), "entre Hesíodo e Platão certa divisão se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro do falso, separação nova visto que, doravante, o discurso verdadeiro não é mais o discurso ligado ao exercício de poder".

de saber, continuou deslocando-se. "As grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, [...] como consequências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade" (FOUCAULT, 2014a, p. 14, 15).

Foucault (2014a) explica como nesse procedimento, *separação entre verdadeiro e falso*, que enfim nos leva a novas formas de vontade de saber, também está em jogo o desejo e o poder. Nesse procedimento, aparece aos nossos olhos uma verdade que seria universal. Isso porque

ignoramos em contrapartida a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que [...] em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recoloca-la em questão contra a verdade. (FOUCAULT, 2014a, p. 19-20)

Dessa forma, aparecem, então, o desejo e o poder constituintes do discurso que se formam como efeito do procedimento de controle do discurso: *separação entre verdadeiro e falso*. O discurso que se quer verdadeiro acaba por mascarar a verdade libertando-a do desejo, liberando-a do poder por meio de um procedimento de controle que funciona de maneira restritiva e coercitiva.

Além disso, o princípio de rarefação, diferentemente dos procedimentos de exclusão, exerce controle no interior do discurso. Dentro do próprio discurso, o princípio de rarefação funciona para ordenar, classificar e distribuir o próprio discurso. O que é colocado em jogo dessa vez é o acontecimento e é o acaso constituinte do discurso, do seu *conjunto de enunciados*. No interior do próprio discurso, ele é retomado e lhe é reforçada a unidade e a coerência (FOUCAULT, 2014a).

Também, vale ressaltar sobre o *comentário*, sendo este um princípio de rarefação do discurso o qual se exerce a partir de narrativas maiores que, de acordo com Foucault (2014a, p.21), existem em qualquer sociedade. Assim, *o princípio do comentário* seriam

narrativas que se contam, se repetem, e se fazem variar; fórmulas, textos conjuntos ritualizados de discurso que se narram, conferem circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza.

Foucault (2014a) compreende por narrativas maiores no nosso sistema cultural os textos religiosos, os jurídicos e, de certa maneira, os científicos. Quando um texto de uma narrativa maior é retomado e colocado em prática por um *comentário*, ele deve ser considerado na sua materialidade. Não se pode esperar que, a partir desse procedimento, o

efeito seja o retorno da mesma enunciação. Entretanto, é por meio do *comentário*, que o enunciado pode ser compreendido na sua *remanência*¹⁹.

Para a análise proposta nesta pesquisa, a possibilidade de *remanência* de um *enunciado* depende de certo número de suportes e de técnicas materiais tal como o livro. A possibilidade de *remanência* de um enunciado está relacionada a certos tipos de instituições, da mesma que a biblioteca. Enfim, para que seja possível o efeito de *remanência* é preciso perceber o discurso e seus enunciados tendo como suporte de certas *modalidades estatutárias*. Foucault (2014b, p. 151) ressalta que o texto religioso, um regulamento do direito ou uma verdade científica enquanto *modalidades estatutárias* oferecem diferentes suportes para a *remanência* do enunciado. Assim, tanto as *instituições* quanto as *modalidades estatutárias* são entendidas, portanto, como suporte e técnicas materiais para uma conservação bem sucedida ou accidental da existência de um *enunciado*.

Isso quer dizer [...] que eles [os suportes e as técnicas materiais] estão investidos de técnicas que os põe em aplicação, em práticas que daí derivam, em relações sociais que se constituíram ou se modificaram através deles [...], que as coisas não têm mais o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cercam, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas. (FOUCAULT, 2014b, p. 151)

Vale considerar que há um desvelamento entre os discursos como efeito do *comentário*. A partir do *comentário* os sentidos se proliferam para além da formulação do discurso em seu texto primeiro. Foucault (2014a, p. 24) entende que os *enunciados* do *comentário* e do texto primeiro deslocam-se entre "dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito".

Outro princípio de rarefação do discurso é o *autor*. O *autor* é entendido como "princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações" (FOUCAULT, 2014a, p. 25). Nos domínios em que se atribui a um *autor* determinado discurso, o papel é desempenhado de maneiras diferentes. Sobre isso, Foucault (2014a) compreende que o princípio do *autor*, aplicado nos domínios da ciência, tem como papel dar ao discurso seu valor científico (mesmo que essa função venha se enfraquecendo desde a Idade Média). Já na literatura, o *autor* tem como função dar unidade ao discurso (função que vem se fortalecendo desde a mesma época, da Idade Média). "O autor é aquele que dá à

¹⁹ O entendimento para o termo que interessa é o da conservação, em certa medida, da aplicação do enunciado, nas práticas e nas relações sociais que derivam do acontecimento enunciativo da narrativa maior (FOUCAULT, 2014b).

inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real" (FOUCAULT, 2014a, p. 26).

Por meio da unidade, busca-se imaginar um projeto de coerência. Entretanto, a obra que se atribui a um *autor* não é uma unidade densa, pois existe uma aleatoriedade constituinte nessa suposta unidade que se atribui ao *autor* que é confundido com o indivíduo. É necessário considerar um jogo de diferenças que existe entre indivíduo e *autor*: Sua obra enquanto indivíduo seria "aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, [que] vai cair como conversas cotidianas" (FOUCAULT, 2014a, p. 26). O *autor* é, entretanto unidade e persistência dos *enunciados*, um princípio aplicado a um discurso com a função de classificá-lo, ordená-lo e distribuí-lo.

Nas palavras de Foucault (2014a, p. 28),

o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo da identidade que tem a forma da *individualidade* e do *eu*. (itálico do autor)

Portanto, o *comentário* e o *autor* são princípios de rarefação do discurso que tem por projeto dominar a aleatoriedade e o acaso e dar unidade e coerência aos discursos.

A organização das *disciplinas* é também um princípio de rarefação do discurso. Oposta ao princípio do *comentário* e do *autor*, Foucault (2014a) apresenta a organização das *disciplinas* definida por "um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos" (p. 28). Uma *disciplina*²⁰ é um sistema anônimo que não procura redescobrir um sentido, como é o caso do *comentário* ou procura uma identidade e coerência como faz o *autor*. "A *disciplina* é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras" (FOUCAULT, 2014a, p. 34). No interior de seus limites a *disciplina* reconhece as proposições verdadeiras e falsas. O conjunto de enunciados constituinte de uma *disciplina* dirige-se a um plano de objetos determinados. Trata-se, pois, de um conjunto de proposições que podem ser inscritas

²⁰Foucault (2014b) exemplifica a organização da *disciplina* analisando o surgimento da disciplina psiquiátrica no início do século XIX. Ainda, sua análise propõe considerar que "o que a tornou possível na época em que apareceu, o que determinou essa grande mudança na economia dos conceitos, das análises e das demonstrações, foi todo um jogo de relações entre a hospitalização, a internação, as condições e procedimentos de exclusão social, as regras da jurisprudência, as normas do trabalho industrial e da moral burguesa". (FOUCAULT, 2014b, p.215)

em certo horizonte teórico desde que haja possibilidade de serem formuladas e reformuladas indefinidamente.

No que diz respeito ao *comentário*, ao *autor* e à *disciplina*, (entendidos como princípios de rarefação), Foucault (2014a, p. 34) alerta que parecem apresentar recursos infinitos, afirmando que:

Geralmente se vê na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação de discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva.

A coerção na organização das *disciplinas* é entendida como um campo possível ou não de, dentro de seus domínios, encontrar um discurso verdadeiro. O campo coercitivo acontece em torno da *disciplina*, na sua relação com outros discursos. Assim, pode-se dizer uma verdade fora do domínio da *disciplina*, mas se não há possibilidades de se tornar uma reformulação de seu *corpus* pela sua relação com outros discursos (entra em jogo aqui o acaso) ela não encontra um *efeito de verdade*. O *comentário*, o *autor* e a *organização das disciplinas* são princípios de rarefação do discurso porque colocam em jogo o acontecimento e o acaso classificando, ordenando e distribuindo o discurso.

Diferente dos princípios de rarefação do discurso, Foucault (2014a) apresenta o *ritual*, as *sociedades de discurso*, os *grupos doutrinários* e as *apropriações sociais do discurso* como princípios de rarefação do sujeito que fala. Os dois grupos, *princípios de rarefação do discurso* e *princípio de rarefação do sujeito que fala* são diferentes entre si. Enquanto o primeiro grupo tem por função classificar, ordenar e distribuir questionando o próprio discurso, o segundo questiona o sujeito que fala. O princípio de rarefação do sujeito que fala propõe, diante do discurso, a função de "determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles [aos discursos]" (FOUCAULT, 2014a, p. 35). Ainda, Foucault (2014a) entende que esse procedimento de controle do discurso tem por efeito a permissão ou não do sujeito que fala de entrar na ordem do discurso: só entra quem satisfizer certas exigências ou for qualificado para fazê-lo.

Dentre os *princípios de rarefação do sujeito que fala*, Foucault (2014a) compreende que o *ritual* é a forma mais visível. Desse modo, entende-se que

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos e as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia

suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2014a, p. 37)

Aquilo que constitui o *ritual* é o fato de permitir ou não que o indivíduo fale um discurso com um efeito de verdade. Não se trata, portanto, de um controle externo (o *ritual* de um discurso é constituinte a ele), nem se trata de questionar unicamente o discurso. Trata-se de um procedimento que coloca em questão, também o sujeito que fala. O efeito de verdade do discurso não está (apenas) no efeito de sentido do enunciado. Seu efeito de verdade está relacionado ao *ritual* que deve acompanhar o discurso e da autorização ou não do sujeito de formular determinado *enunciado*. Compreende-se assim, a partir dessas análises, de que maneira os discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos e, em parte, os políticos não são dissociados de um *ritual* que preestabelece para seus sujeitos determinados papéis e dão a eles propriedades singulares as quais autorizam seus *enunciados* (FOUCAULT, 2014a).

Por outro lado, as *sociedades de discurso*, diferentemente do *ritual*, colocam o discurso em um jogo ambíguo de segredo e de divulgação. Quanto à autorização do sujeito que fala, ela se dá não pelo *ritual*, mas definindo a pertença ou não ao grupo que autoriza ou não a fala. Para Foucault (2014a), o que existe em nossa sociedade que pode ser entendida como uma *sociedade de discurso*²¹, são aqueles grupos que possuem um regime específico de exclusividade e de divulgação, tais como "o ato de escrever como está hoje institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor [...] difusa, mas certamente coercitiva" (FOUCAULT, 2014a, p. 38); "o segredo técnico ou científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, os que se apropriam do discurso econômico ou político" (FOUCAULT, 2014a, p. 39).

Ainda, entende-se que nas *sociedades de discurso* os sujeitos que são autorizados a falar são limitados a um determinado número e são apenas eles que estão autorizados a falar e a fazer circular ou não o discurso. Assim, esse procedimento de controle do discurso é um princípio de rarefação do sujeito que fala.

Outra questão importante é sobre a função que tem os *grupos doutrinários*: a de fazer difundir o discurso. Foucault (2014a) entende que as disciplinas científicas têm a mesma função, porém, enquanto as disciplinas questionam apenas o *enunciado*, os *grupos doutrinários* questionam também o sujeito que fala. Questionam o *enunciado*, na medida em que há aqui procedimentos de exclusão e mecanismos de rejeição que estão presentes mesmo quando o sujeito formula enunciados inassimiláveis: "a heresia e a ortodoxia não derivam de

²¹ Foucault (2014a) compreende que as sociedades de discurso que se apresentam hoje, no século XXI, são diferentes das sociedades de discurso que estavam alinhadas a rituais secretos.

um exagero fanático dos mecanismos doutrinários, elas lhe pertencem fundamentalmente" (FOUCAULT, 2014a, p. 40). Nesse sentido, questiona-se o sujeito que fala porque

a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe consequentemente todos os outros; mas ela se serve em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo de todos os outros. (FOUCAULT, 2014a, p. 41)

Desse modo, o que temos é uma dupla sujeição: os discursos aos sujeitos, na medida em que seu sentido está atrelado ao *grupo doutrinário*; e os indivíduos aos discursos, na medida em que, enquanto sujeitos, se identificam ou se diferenciam uns dos outros sujeitando-se aos discursos.

O último procedimento de controle do discurso para Foucault (2014a) é a chamada *apropriação social dos discursos*. Trata-se de um procedimento que "segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pelas oposições e lutas sociais" (FOUCAULT, 2014a, p. 41). A Educação é entendida pelo autor como instrumento através do qual um indivíduo pode ter acesso aos discursos. Entretanto, esses discursos, os discursos da Educação, são ordenados, classificados e distribuídos "no que permite e no que impede" por meio das oposições e lutas sociais.

Essa *apropriação social dos discursos* é um procedimento de controle do discurso com um princípio de rarefação do sujeito que fala na medida em que ao se apropriar do discurso educativo o indivíduo se sujeita àquele discurso. O controle, ordenação e classificação do discurso, por meio da *apropriação social* têm por função determinar as condições de seu funcionamento, permitir ou não que os sujeitos se apropriem deles: "Todo sistema de educação é uma maneira de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo" (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

Varela (2011) alerta sobre como os procedimentos de controle do discurso, internos ao discurso, funcionaram para o movimento que ela chama de *pedagogização do conhecimento*, ou seja, o controle dos discursos para funcionarem de acordo com determinada pedagogia. Ainda segundo a autora, junto ao movimento de restauração do saber, por meio do controle do discurso

surgiu toda uma série de iniciativas, de práticas, de instituições, de agentes legítimos nas diferentes áreas de conhecimento, o que provocou um desbloqueio epistemológico, a desaparecimento de alguns saberes (p. ex., a casuística jesuíta) e a proliferação de novos, ao mesmo tempo em que se estabeleceram novas relações entre saberes e poderes. [...] Pôs-se em ação um controle muito mais rigoroso e interno, que implicava a passagem da coerção da verdade à coerção da ciência, a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação. Nesta luta de saberes que se enfrentavam para alcançar legitimidade científica, no conflito das

faculdades, os saberes tiveram que se ver submetidos a regras internas; cada campo deveria delimitar critérios que permitissem selecionar o falso, o não saber e, ao mesmo tempo, definir critérios de cientificidade. (VARELA, 2011, p. 90-91)

Isto posto, os saberes tinham que se comportar de determinada maneira dentro de um determinado regime discursivo, dentro de um determinado *regime de verdade*.

Foucault (2014a) compreende que os procedimentos não estão separados assim como apresenta. Trata-se de uma separação metodológica, pois, esses procedimentos se ligam uns aos outros no controle do discurso. Como já foi dito, enquanto tarefa crítica, os *procedimentos de exclusão*, externos ao discurso e os *procedimentos de rarefação*, internos ao discurso, questionam as instâncias de controle. A descrição genealógica considera as possibilidades e os limites que interferem na formação dos discursos, em seu poder de afirmação.

Também, Foucault (2014a) apresenta de que maneira a análise crítica mostra limites de possibilidades para uma descrição genealógica. A gênese de novas formações discursivas se dá num jogo de possibilidades que, como vimos, é identificado por meio da análise crítica. Em suma:

a parte crítica da análise liga-se aos sistemas de redescobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. [...] A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva dos discursos: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação [...], o poder de construir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas. (FOUCAULT, 2014a, p. 65)

Esse entendimento possibilita uma análise que trata o discurso em sua descontinuidade, uma vez que, considerando uma formação discursiva como nova, emergente, em seus domínios de objetos, mostra-se a descontinuidade de uma unidade até então entendida como contínua.

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios a ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torna-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. (FOUCAULT, 2015, p. 269-270)

Nessas lutas e resistências se mostram os novos saberes, objetos e sujeitos. Para explicar melhor como conduz a genealogia, não apenas como campo de possibilidades, mas também como lugar de práticas de poder, Foucault (2015) utiliza os termos *emergência* e *proveniência*. Para ele, a *emergência* e a *proveniência* de um saber, de um sujeito, de um objeto, estão localizadas nas relações de poder dos sujeitos (FOUCAULT, 2015). Em síntese,

"enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, a marca que ele deixa no corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento" (FOUCAULT, 2015, p. 67-68). Portanto, a genealogia não recua no tempo para reestabelecer a continuidade, ela localiza a emergência e proveniências nas práticas de poder.

Sobre isto, Favacho (2010, p.563) destaca que:

a proveniência luta para criar a espécie, para erguê-la, para dar-lhe a consistência devida e o formato adequado, a emergência luta para mantê-la viva, luta contra si mesma para não desaparecer, para não se enfraquecer e para não definhir.

O poder se exerce, nesse sentido, por procedimentos e por práticas políticas relacionadas a uma formação discursiva, a um saber. Dessa maneira, é possível identificar os procedimentos a partir do caminho metodológico proposto pelo estudo arqueológico aqui apresentado como *o conjunto crítico*.

A parte arqueológica, a análise crítica, questiona os procedimentos de controle do discurso, para que apareçam as descontinuidades, as diferenças e a parte genealógica apreende o discurso em seu poder de construir objetos e domínios. A análise do discurso, nesse sentido mostra o jogo dos procedimentos de controle imposto aos discursos presentes no domínio de um *saber*, em como ele se afirma como *verdade* e, ainda, como esse discurso verdadeiro, esse saber é utilizado como dispositivo discursivo de poder: saber-poder.

Compreende-se que os diferentes discursos que interessam, os quais são utilizados pelas pesquisas analisadas, são o debate estabelecido acerca da disciplina Ensino Religioso em escolas públicas pelo campo teórico da Educação

2. PESQUISAS SOBRE ENSINO RELIGIOSO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.

Mapear as teses e as dissertações em Educação, que estudam o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar em escolas públicas, é um dos objetivos deste trabalho. Entende-se que as pesquisas e seus discursos constroem objetos, além de descreverem e analisarem seus dados. O Ensino Religioso emerge a partir de relações de poder, dessa forma busca-se destacar os principais discursos, o antagonismo, as descontinuidades e os procedimentos de controle do discurso para a emergência de suas *verdades*.

Portanto, com base nesse mapeamento, pretende-se identificar como essas pesquisas constroem o Ensino Religioso em instituições públicas e como contribuem para a formação do seu objeto. Também, importa mencionar que a preferência por investigar as pesquisas realizadas no nível de Pós-graduação em Educação, mestrado e doutorado, foi uma escolha metodológica, com o intuito de identificar como os discursos circulam nesse campo de conhecimento.

Assim, não foi realizado o mapeamento das pesquisas dos programas de Pós-graduação em Antropologia, Ciências da Religião, História, Teologia, dentre outros campos que estudam essa temática. Além disso, foi realizado um recorte temporal, pois foram consideradas somente as pesquisas desenvolvidas depois de 1997 até 2016. A escolha dessa data é justificada pelo fato da Lei 9.475²², a qual normatiza o Ensino Religioso, ser publicada no referido ano. Ainda, ressalta-se que a Lei 9475/97 atualiza o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96²³.

Sobre os procedimentos metodológicos desta pesquisa, importa mencionar que, dentre os trabalhos identificados nos bancos de teses e dissertações e bibliotecas virtuais, foram considerados para análise apenas aqueles que possuem o texto completo disponível para leitura em formato digital e não apenas o seu resumo. Pretende-se, a partir do mapeamento dessas teses e dessas dissertações, conhecer como a pesquisa em Educação, em nível de Pós-graduação, vem construindo o Ensino Religioso escolar oferecido em escolas públicas enquanto objeto de pesquisa.

Inicialmente, foram consultadas seis bibliotecas digitais para identificar os trabalhos: Biblioteca de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e

²² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 07 ago. 2016.

²³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 ago. 2016.

Tecnologia²⁴ (IBICT); Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁵; Portal de Periódicos CAPES²⁶; Portal Domínio Público²⁷; Banco de Teses do Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ)²⁸; e Biblioteca Virtual do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER)²⁹. As palavras-chaves para a realização das buscas foram: "Ensino Religioso", "Educação Religiosa", "discurso religioso", "escola laica" e "laicidade na escola pública". Além dessas, outras palavras-chaves foram utilizadas para identificar quais estudos utilizaram as teorias de Michel Foucault para estudar o Ensino Religioso ou o discurso religioso em escolas públicas. Dessa forma, foram acrescentadas, às palavras-chaves já citadas, "estudos foucaultianos", "abordagem foucaultiana", "análise do discurso" e "Michel Foucault".

Com o intuito de garantir uma busca mais abrangente, consultou-se as referências bibliográficas apresentadas nos trabalhos encontrados nessa busca inicial com o propósito de identificar demais trabalhos que evidenciam essa temática aqui pesquisada. Ainda, foram consultadas bibliotecas digitais de PPGE os quais não possuíam trabalhos indexados nas bibliotecas consultadas nessa primeira busca. Importa salientar que essas buscas objetivaram sempre atender aos critérios estabelecidos, utilizados como referência. Portanto, para essas pesquisas que podem não ter sido indexadas nas bibliotecas digitais da busca inicial, foi feita uma busca individual nas bibliotecas digitais dos PPGE. As fontes para essa busca individual foram: Banco de Teses e Dissertações do programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais³⁰ (UFMG); Biblioteca de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais³¹ (PUC-MG); Divisão de Bibliotecas e Documentação da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro³² (PUC-Rio); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade de Goiás³³ (PUC-Goiás); Banco de Teses

²⁴ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

²⁵ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em 06 jul. 2016.

²⁶ Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

²⁷ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em 19 jul. 2016

²⁸ Disponível em: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/teses.html>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

²⁹ Disponível em: <<http://db.gper.com.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

³⁰ Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/1>>. Acesso em 06 jul. 2016.

³¹ Disponível em:
<http://www.pucminas.br/prograd/catalogodecursos/biblioteca_digital.php?PHPSESSID=b567b388abed1c92edb5f400e316c260>: Acesso em 06 jul. 2016.

³² Disponível em: <<http://www.dbd.puc-rio.br/#>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

³³ Disponível em:
<http://www.pucgoias.edu.br/ucg/prope/pesquisa/home/secao.asp?id_secao=1068&id_unidade=1>. Acesso em: 06 ago. 2016.

e Dissertações do Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos³⁴ (UNISINOS); Repositório Institucional da Universidade de Brasília³⁵ (UnB); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Metodista de São Paulo³⁶ (UMESP); e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho³⁷ (UNIVOVE).

2.1 Pesquisas sobre o Ensino Religioso na Educação: de 1997 a 2016 em dados numéricos

As consultas feitas nas bibliotecas digitais retornaram 36 trabalhos que atendiam aos critérios estabelecidos. A busca em bibliotecas de instituições, utilizando as mesmas palavras-chaves, identificaram mais cinco trabalhos que atenderam aos critérios estabelecidos. Assim, totalizou-se, ao final, 41 trabalhos selecionados, sendo 33 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado. Antes de realizar a análise na perspectiva proposta, é importante fazer um mapeamento que apresente o panorama e que levante informações sobre quem são, onde estão e quais são os objetos dos pesquisadores e dos grupos que estudam o Ensino Religioso no campo da Educação. Dessa forma, foram agrupadas as pesquisas por ano de defesa. Assim, pode-se constatar que o interesse pelo objeto Ensino Religioso no campo da Educação é um fenômeno contemporâneo, conforme é apresentado no Gráfico 1 a seguir:

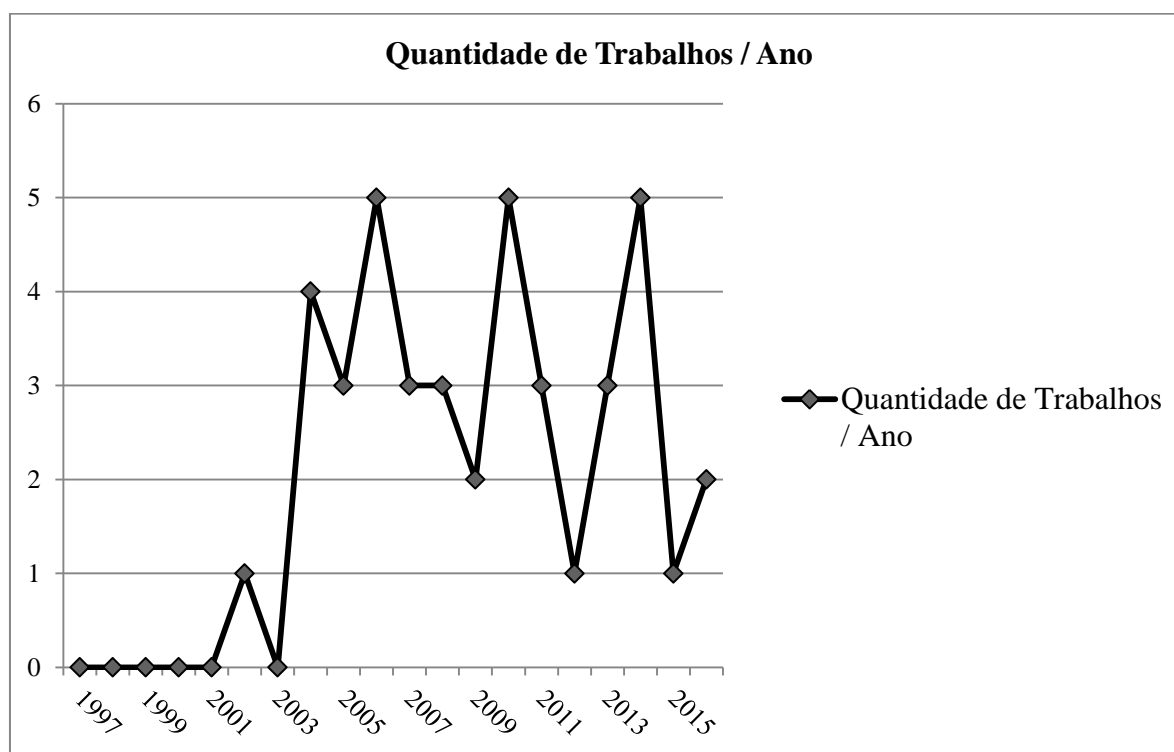
³⁴ Disponível em: <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/teses-e-dissertacoes>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

³⁵ Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/27>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

³⁶ Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/>>. Acesso em: 07 de jul. 2016.

³⁷ Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos em Programas de Pós-graduação em Educação agrupados por ano de defesa: de 1997 a 2016



Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Domínio Público; Banco de Teses do OLÉ; Biblioteca Virtual do GPER, Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-MG; Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Goiás; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNISINOS; Repositório Institucional da UnB; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UMESS e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

De acordo com os dados apresentados no gráfico acima, nota-se que de 1997 a 2003 apenas um trabalho foi apresentado. Este dado nos permite constatar que o interesse pelo objeto Ensino Religioso no campo da Educação é um fenômeno recente.

As instituições vinculadas às pesquisas estão distribuídas nas cinco regiões do País, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos produzidos por região do país de 1997 a 2016

Região	Quantidade de trabalhos
Norte	2
Nordeste	3
Centro-Oeste	2
Sudeste	19
Sul	15

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Domínio Público; Banco de Teses do OLÉ; Biblioteca Virtual do GPER, Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-MG; Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Goiás; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNISINOS; Repositório Institucional da UnB; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UMESP e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A partir dos dados apresentados na tabela acima, é possível perceber que há um número significativamente maior de pesquisas que estudam o Ensino Religioso vinculadas às IES nas regiões Sul e Sudeste. Nessas regiões atuam os principais teóricos da Educação que estudam a temática e, também, há uma maior concentração de PPGE.

Esses trabalhos estão distribuídos em 11 diferentes estados do Brasil: Ceará, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Destaca-se também que foram produzidos em PPGE de 25 diferentes instituições públicas, particulares e particulares confessionais. São elas: Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente (UNOEST); Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo (UPM), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade de Uberaba (UNEUBE); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Universidade do Estado de Maringá (UEM); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Regional de Blumenau (FURB),

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Vale destacar a distribuição de trabalhos por região, estado e instituição que pode ser vista abaixo:

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos agrupados por região, estado e IES e sua relevância em termos do total de trabalhos de 1997 a 2016

Região	Estado	Instituição	Teses	Dissertações	Total por Estado	Porcentagem
Norte	Pará	UFPA	--	1	1	2,44
Nordeste	Ceará	UFC	1	2	3	7,32
	Pernambuco	UFPE	--	1	1	2,44
Centro-Oeste	Goiás	UFG	--	1	1	2,44
	Distrito Federal	UnB	--	1	1	2,44
Sudeste	Rio de Janeiro	UFRJ	1	1	5	12,20
		UERJ	--	1		
		PUC-Rio	1	--		
		UFF	--	1		
	São Paulo	UNESP	1	4	10	24,39
		UNOEST	--	1		
		UPMSP	--	1		
		PUC-SP	1	1		
		UNINOVE	--	1		
		UNICAMP	1	--		
	Minas Gerais	PUC-MG	--	2	4	9,76
		UFOP	--	1		
		UNEUB	--	1		
Sul	Paraná	PUC-PR	--	8	10	24,39
		UEM	1	--		

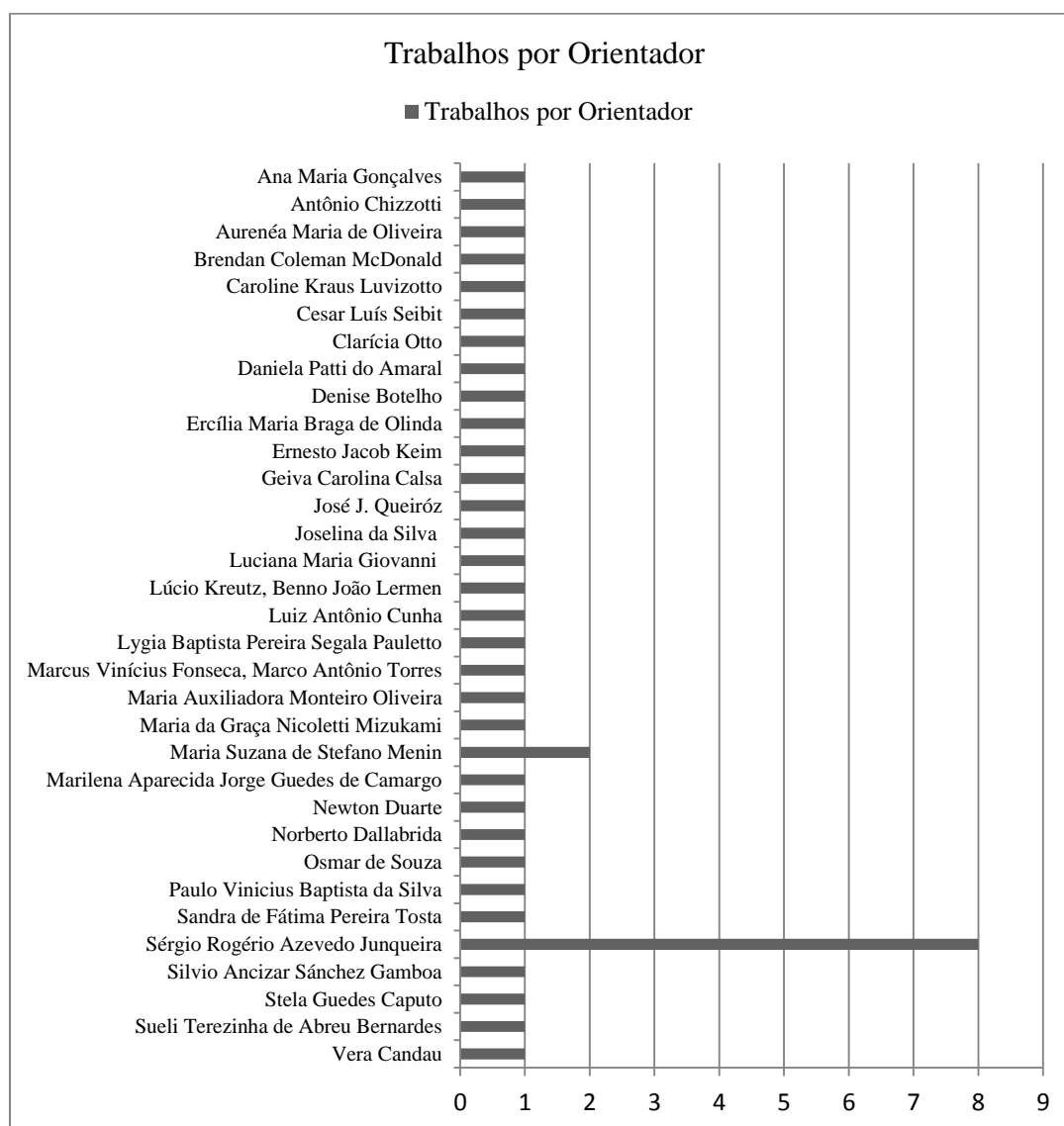
		UFPR	--	1		
	Santa Catarina	FURB	--	2	4	9,76
		UDESC	--	1		
		UFSC	--	1		
	Rio Grande do Sul	UNISINOS	1	--	1	2,44
		Total	8	33	41	

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Domínio Público; Banco de Teses do OLÉ; Biblioteca Virtual do GPER, Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-MG; Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Goiás; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNISINOS; Repositório Institucional da UnB; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UMEP e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A partir das Tabelas 1 e 2, pode-se identificar onde se concentra a maior produção acerca da temática. É possível constatar ainda, a partir dos dados apresentados na Tabela 2, que uma única instituição, a PUC-PR, produziu mais trabalhos que cada um dos outros estados, com exceção de São Paulo. Ressalta-se ainda que o Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira orientou os trabalhos vinculados a PUC-PR. Esse dado mostra-se relevante por ser uma exceção, como se pode conferir no gráfico a seguir que destaca a distribuição de pesquisas por orientador.

Gráfico 2 – Quantidade de dissertações e teses e seus orientadores defendidas entre 1997 e 2016



Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Domínio Público; Banco de Teses do OLÉ; Biblioteca Virtual do GPER, Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-MG; Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Goiás; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNISINOS; Repositório Institucional da UnB; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UMESP e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Por meio do gráfico é possível perceber que, no geral, as pesquisas são produções isoladas. Tal hipótese é feita pelo fato de que grande parte dos professores só orientaram um único trabalho. Ainda, pode-se notar que a Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin possui

dois trabalhos, os quais pertencem à mesma orientanda. A exceção à essa regra, como sinalizado anteriormente, é do pesquisador da PUC-PR Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, que coordena um grupo de pesquisa voltado para o estudo do Ensino Religioso.

Evidencia-se que as instituições públicas de Ensino Superior são responsáveis por mais da metade dos trabalhos que foram selecionados em relação às instituições particulares e particulares confessionais, conforme apresento abaixo:

Tabela 3 – Quantidade de trabalhos produzidos agrupados por tipo de IES de 1997 a 2016

Tipos de IES	Número de Teses e Dissertações	Porcentagem
Particular	3	7,32
Particular Confessional Cristã	14	34,15
Pública	24	58,54
Total	41	

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Domínio Público; Banco de Teses do OLÉ; Biblioteca Virtual do GPER, Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-MG; Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Goiás; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNISINOS; Repositório Institucional da UnB; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UMESE e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Sobre estes dados, importa mencionar que, dentre estes trabalhos, 26 tratam-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, 13 vinculam pesquisa bibliográfica com análise documental e duas pesquisas servem-se, apenas, de pesquisa bibliográfica. Esse dado nos permite salientar que há uma quantidade significativa de dados coletados em campo sendo analisados por essas pesquisas.

Na sequência, há o agrupamento de trabalhos por objeto de pesquisa:

Tabela 4 - Quantidade de trabalhos produzidos agrupados por objeto de pesquisa

Objeto de pesquisa	Quantidade
Crianças alunas de escolas públicas e pertencentes ao Candomblé	2
Cursos de formação do professor (licenciatura ou Pós-graduação <i>latu sensu</i>)	3
Discurso religioso cristão em escolas públicas em que há oferta do Ensino Religioso	3
Ensino Religioso escolar	23
Formação do professor de Ensino Religioso.	9
Livro didático de Ensino Religioso	1

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Domínio Público; Banco de Teses do OLÉ; Biblioteca Virtual do GPER, Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-MG; Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Goiás; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNISINOS; Repositório Institucional da UnB; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UMESP e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Em geral, as pesquisas que estudam a formação do professor de Ensino Religioso são pesquisas de campo atreladas à formação do professor, em relação à trajetória pessoal e formação espiritual, à formação informal, aos cursos de formação continuada oferecidos pelas gerências das redes de ensino públicas ou para egressos dos cursos de formação inicial ou continuada. As pesquisas que estudam os cursos de licenciatura e de Pós-graduação *latu sensu* são pesquisas com análise documental e analisam o currículo e constituição dos cursos. As pesquisas que têm por objeto o Ensino Religioso escolar são pesquisas de campo e estudam como o Ensino Religioso se constitui e constrói seu objeto. Quando a pesquisa é de campo, ela volta-se para o Ensino Religioso oferecido em escolas públicas e/ou apresenta uma análise comparativa entre a disciplina oferecida em escola pública e a disciplina oferecida em escola particular confessional cristã. Quando a pesquisa é análise documental, esta procura compreender ou descrever como o objeto da disciplina vem construindo sua epistemologia.

Em relação à análise do discurso, as pesquisas que estudam o discurso religioso cristão na escola pública, onde há oferta do Ensino Religioso, são pesquisas de campo e atentam para a defesa da laicidade do Estado brasileiro. A ideia de laicidade para esses casos é aquela que separa a religião da coisa pública ou, ainda, entende que o estado não deve

privilegiar uma religião em detrimento de outras. Algumas dessas pesquisas, conforme será apresentado nos resumos a seguir, alertam para como esses discursos promovem intolerância religiosa e como a intolerância religiosa é direcionada às pessoas pertencentes a religiões de matrizes africanas, cujas culturas são historicamente silenciadas. Portanto entendem a intolerância religiosa como um tipo de racismo, não apenas porque essas religiões pertencem a esse segmento, mas também porque elas são compreendidas no mesmo diapasão da hierarquia das raças inferiores. Importa destacar que as pesquisas as quais estudam a relação de crianças pertencentes ao Candomblé e a escola também alertam para a presença de intolerância religiosa no ambiente escolar. Ainda, a pesquisa que estuda o livro didático do Ensino Religioso percebe que os discursos presentes nos livros produzem a intolerância religiosa e racismo. Esse dado aponta a relação assimétrica entre crenças. Assim, destaca-se a relação de poder entre as crenças, a qual revela o silenciamento ou ainda a interdição de identidades religiosas de pessoas pertencentes a religiões de matrizes africanas conforme dados analisados por essas pesquisas.

Destaca-se que, por conta das palavras-chaves "discurso religioso", "escola laica" e "laicidade na escola", utilizadas nas buscas para esta pesquisa, foram identificadas seis pesquisas que estudam o discurso religioso cristão em escolas públicas, onde não há a oferta da disciplina Ensino Religioso³⁸. Ainda que essas pesquisas não tenham sido consideradas para as análises, por não estudarem o Ensino Religioso, elas denunciam a presença exclusiva do discurso religioso cristão, dos rituais cristãos, do privilégio da religião cristã em detrimento de outras, os quais são evidenciados na escola pública — produzindo, conseqüentemente intolerância religiosa no ambiente escolar. Por este motivo, essas pesquisas foram mantidas nas referências, pois foram consideradas relevantes para argumentar contra aquelas pesquisas que afirmam que o Ensino Religioso escolar é a porta de entrada da religião cristã na escola pública, por entender que a disciplina estaria ferindo o princípio de laicidade do Estado e da escola pública.

Os pesquisadores brasileiros que se destacam, seja porque são citados nos trabalhos encontrados (identificados a partir das consultas realizadas nas referências de cada trabalho), seja porque orientam ou participam de bancas avaliadoras, são: Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e Luiz Antônio Cunha. Outros/as teóricos/as citados em boa parte dos trabalhos e que se destacam por contribuições específicas acerca do Ensino Religioso escolar nos

³⁸ Ainda que os dados dos sete trabalhos não apareçam nos quadros, no gráfico e na apresentação dos resumos, por não ser o foco desta pesquisa, eles constam nas referências. São os trabalhos de Branco (2012), Gularte (2009), Maia (2011), Mendonça (2012), Silva (2013) e Staffen (2007).

trabalhos levantados, tais como: Carlos Alberto Jamil Cury; Roseli Fischman, Anísia de Paulo Figueiredo, Lizete Carmem Viesser e Wolfgang Gruen. Outra fonte muito citada nos trabalhos é o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

2.2 Apresentação das pesquisas e primeiras análises

Como já antecipado na introdução, para a realização das primeiras análises dos trabalhos priorizou-se a leitura dos resumos com o intuito de identificar: o objeto da pesquisa, o objetivo, a metodologia, a base teórica e os resultados. Ainda, acrescentou-se a esses dados como as pesquisas constroem o Ensino Religioso, isto é, o que dizem sobre a disciplina. Ainda, vale destacar que o que dizem sobre a disciplina pode aparecer de duas maneiras distintas definidas pela colocação de cada autor: como o Ensino Religioso é (incluindo descrições que o fazem em tom de denúncia) e/ou como ele deveria ser. Quando esses elementos não estavam presentes no resumo da pesquisa, fez-se necessário consultar o corpo do texto. A apresentação das pesquisas é acompanhada por algumas colocações ou primeiras análises para tentar identificar discontinuidades nos discursos e, assim, identificar os *enunciados* em que se apoiam seus *regimes de verdade*. As primeiras análises resultaram, a princípio, em dois grupos de pesquisas, levantando hipóteses para a existência de um terceiro grupo de pesquisas, os quais serão apresentados no capítulo três deste trabalho.

Com o intuito de organizar as apresentações dessas análises iniciais, as pesquisas serão apresentadas em agrupamentos por Instituição de Ensino Superior, grupo de pesquisa e/ou orientador. Ainda, a ordem das apresentações seguirá a demarcação geográfica, ou seja, partindo do Sul do país, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte. Escolheu-se organizar as apresentações dessa maneira com o intuito de identificar grupos de pesquisas dentro dos estados, uma vez que as teorias do campo da Educação são consultadas para a construção de parâmetros ou diretrizes curriculares da disciplina Ensino Religioso em cada estado do País.

Os oito trabalhos orientados pelo Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira são pesquisas de mestrado vinculadas ao PPGE da PUC-PR, linha de pesquisa *Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores*.

A primeira dissertação orientada pelo professor, *O ethos no currículo de Ensino Religioso*, foi produzida por Miguel Longhi e foi apresentada em 2004. O objeto desta pesquisa é o Ensino Religioso escolar. O autor apresenta, logo na introdução, o que ele considera que sejam desafios para a humanidade contemporânea (humanidade

contemporânea que vive a crise da razão): "a valorização da dimensão integral do humano, ou seja, uma atenção e uma educação que contemplem o indivíduo na sua autonomia e interdependência com o todo existencial" (LONGHI, 2004, p. 7-8).

Além disso, ele entende que seja necessário "pensar um novo paradigma de educação que inclua, em nova perspectiva, também a questão do religioso na dimensão do conhecimento" (LONGHI, 2004, p. 9). Assim, Longhi (2004, p. 9) utiliza a metodologia da pesquisa qualitativa, procedendo a uma análise histórica dos principais textos de educação religiosa com o objetivo de fazer uma "reformulação de conceitos de elaboração das categorias de conteúdos". A partir dessas categorias elaboradas, criar conteúdos de recodificação dos PCNER³⁹ quanto ao eixo *ethos* (LONGHI, 2004, p. 9). O enfoque na ideia de *ethos*, para o autor, se dá na medida em que

cada cultura apresenta uma forma (interior) particular, própria e característica de ver a moral humana e conceber o mundo. Assim, as várias maneiras de ser e as formas diversas de se pôr constituem os diferentes *ethos* existentes. (LONGHI, 2004, p. 5)

A partir dessa ideia de *ethos*, o autor entende que no Brasil o *ethos* do Ensino Religioso precisa ser explicitado à luz de três vertentes: 1) a vertente confessional (saber em si); 2) a vertente interconfessional (o saber em relação); 3) e a vertente fenomenológica (o saber de si). Dessa maneira, essa pesquisa parte dessa perspectiva do *ethos* para pensar o Ensino Religioso com uma proposta educacional aberta e confluyente para dar ao ser humano condições de ressignificar a realidade. Como resultado, Longhi (2004, p. 5) afirma que o Ensino Religioso contribui na medida em que o professor entende que "o dever ético-moral do educando nasce da consciência interior dos valores e vai formando a teia de sentidos e de símbolos com que representa a vida e dá suporte às suas vivências no cotidiano". A introdução indica que a chamada "consciência interior dos valores" seja uma consciência religiosa quando entende que:

a revolução tecnológica atual está levando a pessoa a redefinir sua interrelacionalidade em quatro aspectos: consigo mesma, com o ambiente, com os outros e com o transcendente. É indispensável, portanto, pensar um novo paradigma de educação que inclua [...] também a questão do religioso na dimensão do conhecimento. (LONGHI, 2004, p.8)

A segunda dissertação, intitulada *Concepções dos professores sobre o sagrado: implicações para a formação docente* foi produzida por Bárbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa e foi apresentada em 2006. Nessa pesquisa, o objeto é o Ensino Religioso escolar em escolas públicas com foco no "sagrado" enquanto objeto da disciplina. Por meio de pesquisa

³⁹ Parâmetro Curriculares do Ensino Religioso produzido pelo FONAPER é utilizado no Paraná.

de campo, a autora procura compreender a concepção de "sagrado" de professores de Ensino Religioso da rede pública do Estado do Paraná. A autora articula aspectos socioculturais às concepções de "sagrado" apresentadas pelos professores pesquisados. Nesse caso, a pesquisa qualitativa é pautada em uma abordagem fenomenológica. A partir da análise dos dados coletados em campo e baseando-se em elementos teóricos e legais que balizam a disciplina, a autora apresenta as limitações referentes à formação de professores. Dessa maneira, ao analisar os dados, Corrêa (2006, p. 2) alerta que foram consideradas

limitações que envolvem o processo de formação inicial e continuada dos professores e a articulação com saberes específicos da área e os conteúdos de ensino, sem perder de vista a complexidade que envolve a produção do conhecimento na sociedade do tempo presente.

Para Corrêa (2006, p. 115), são necessárias que se firmem mudanças pautadas na noção de identidade motivadas pelos aspectos culturais considerando a diversidade. Em relação à diversidade, Corrêa (2006) compreende que a variedade de concepções acerca do sagrado deve ser considerada no espaço escolar, pois refletem as diferentes maneiras que "o homem finito, inconcluso, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcendente" (PCNER, 1998 in CORRÊA, 2006, p. 9).

A dissertação *A cidadania na formação de professores para o Ensino Religioso* foi produzida por Léo Marcelo Plantes Machado e foi apresentada em 2006. O objeto dessa pesquisa é a formação do professor de Ensino Religioso e o objetivo é compreender de que maneira o professor de Ensino Religioso produz e reproduz o conceito de "cidadania" e como esse conceito está contemplado na sua formação inicial. A pesquisa de campo voltou-se para egressos do curso de Ciências da Religião com Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso da FURB. Os dados foram analisados a partir de uma abordagem fenomenológica.

Sobre a pesquisa bibliográfica, do trabalho de Machado (2006), este descreve concepções históricas de cidadania "desde o entendimento da *polis* grega até os dias atuais, a prática da cidadania como condição natural da educação que defende o ser humano contra a barbárie" (MACHADO, 2006, p. 6). Para ele, a formação da "cidadania", no sentido de "condição natural da educação que defende o ser humano contra a barbárie" é uma atribuição do Ensino Religioso. Essa pesquisa demonstrou que o entendimento de "cidadania", enquanto uma construção histórica, contribui para um ensino capaz de reconhecer a diversidade e, inclusive, a diversidade religiosa. Também, é nesse sentido que se trabalha "cidadania" como categoria teórica nos cursos de formação inicial de professores de Ensino Religioso dos egressos pesquisados (MACHADO, 2006).

A dissertação *Cultura, lente pela qual se vê o mundo: o universo cultural do professor de Ensino Religioso* foi produzida por Liliana Cláudia Seehaber e foi apresentada em 2006. O objeto dessa pesquisa é a formação do professor de Ensino Religioso e o objetivo é descrever como os fenômenos pluriculturais e religiosos se apresentam e apontam novas exigências para a formação do professor de Ensino Religioso numa abordagem fenomenológica. A pesquisadora visa compreender a concepção de "cultura" de professores atuantes da disciplina Ensino Religioso. Por meios de exames documentais de manuais didáticos utilizados pelos professores pesquisados, a autora procura verificar como a concepção de "cultura" se apresenta e se transmite. A pesquisa verifica que "cultura" se evidencia de maneira "suspensa em uma teia de significados e significações tecidas pelo ser humano a fim de dar sustentabilidade à sua convivência no mundo" (SEEHABER, 2006, p. 7). Para essa autora, trabalhar a categoria "cultura" na dimensão apresentada é uma atribuição do Ensino Religioso. Assim, a contribuição do conceito para o Ensino Religioso e para a formação de seus professores ocorre na medida em que se reconhece e se respeita a existência das diversas culturas brasileiras, homologando o diálogo plurirreligioso (SEEHABER, 2006). Ainda que considere a pluralidade, ao apresentar os objetivos do Ensino Religioso conforme o PCNER do FONAPER, a autora resume que

estes objetivos explicitam a tendência de compreender o Ensino Religioso como componente curricular com a finalidade de aguçar a sensibilidade religiosa, despertando o aluno para os aspectos transcendentais da existência, para a busca do sentido radical da vida, para a descoberta de seu compromisso social, para a conscientização de ser parte de um todo. (SEEHABER, 2006, p. 109)

A dissertação *Os ritos: como um dos eixos organizadores do currículo de Ensino Religioso e a formação do professor* foi produzida por Erlei Antônio Vieira e foi apresentada em 2006. Como indicado no título, a pesquisa volta-se para a formação do professor de Ensino Religioso. A pesquisa bibliográfica tem enfoque antropológico e sociológico. Para o trabalho de campo, a metodologia utilizada é grupo focal. O objetivo é "conceituar, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), o eixo ritos e sua influência na formação dos professores de Ensino Religioso" (VIEIRA, 2006, p. 5). O conceito para "ritos" apresentado é o de gestos, de símbolos e de palavras portadores de significados. A partir desse conceito, o autor entende que "nossos costumes, usos e hábitos cristalizam-se em sequência de ações e papéis, valores e comunicações, com repercussão afetiva e acentuadas cargas simbólicas, espirituais e completamente ritualizadas" (VIEIRA, 2006, p. 5).

Ainda sobre esse contexto, a pesquisa entende que o Ensino Religioso deve considerar que o “ser humano real”, termo utilizado pelo autor, se exprime sempre por meio dos "ritos" considerando seu valor simbólico, reconhecido e consolidado para a vida comunitária como forma de transmissão de formas de viver. "Na vida comunitária social, as pessoas se relacionam umas com as outras ou em grupo assumindo um consenso, em torno de uma significação irreduzível aos simples mecanismos biológicos e técnicos" (VIEIRA, 2006, p. 5).

A dissertação *A contribuição da revista diálogo para a formação do professor/leitor do Ensino Religioso* foi produzida por Cláudia Regina Tavares Cardoso e foi apresentada em 2007. Esta pesquisa volta-se para o professor-leitor da Revista Diálogo (mídia impressa editada pelo Grupo Paulinas). Portanto, como indicado no título, o objeto da pesquisa é a formação do professor de Ensino Religioso. O objetivo da pesquisa é "identificar as percepções de professores sobre o Ensino Religioso, a partir da Revista Diálogo, pela ótica do professor-leitor" (CARDOSO, 2007, p. 7). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica e abordagem metodológica de análise de conteúdo que voltou-se para a utilização da Revista Diálogo como fonte de formação continuada de docentes atuantes em Ensino Religioso.

Ainda sobre a pesquisa realizada por Cardoso (2007), os principais autores utilizados para as discussões teóricas acerca da função da linguagem foram: Bordenave, Chalhoub, Chartier, Martín-Barbero, Mtelart, Melo e Sousa. Em relação ao Ensino Religioso escolar foram: Figueiredo, Junqueira, Garcia, Masetto, Nóvoa e Zabalza. A compreensão de Ensino Religioso é apresentada pela pesquisadora como sendo um "espaço para levar o aluno a refletir sobre o sentido da vida e assumir um compromisso responsável de transformação da realidade segundo valores religiosos, por meio de escolhas livres e coerentes" (CARDOSO, 2007, p. 7). Além disso, esta pesquisa salienta que o professor-leitor encontra-se em processo constante de formação continuada e que a Revista Diálogo contribui para essa formação.

A dissertação *Em riscos e rabiscos: concepções de Ensino Religioso dos docentes do ensino fundamental do estado do Paraná, possibilidades para uma formação de professores* foi produzida por Edile Maria Fracaro Rodrigues e foi apresentada em 2008. O objetivo da pesquisa é verificar a concepção de Ensino Religioso de professores do Estado do Paraná. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso escolar em escolas públicas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório que investigou elementos subjetivos na linguagem, desenhos e frase de professores com formação em Geografia, Filosofia, Pedagogia e História. Foram analisados, por meio do software ATLAS.ti (software que faz associação de textos e imagens) 218 documentos recolhidos no Simpósio da

Secretaria de Educação do Estado do Paraná que ocorreu em outubro de 2006, em Curitiba. A base teórica contou com a contribuição dos autores Junqueira, Oliveira, Freire, Tardif e Garcia. A partir da análise dos dados foi possível categorizar as concepções de Ensino Religioso, tais como: transmissão e desenvolvimento de valores, moral e ética; respostas às questões existenciais; estudo das tradições religiosas e manifestação do sagrado e área de conhecimento. A pesquisa indica que as concepções se enquadram nos modelos interconfessional e fenomenológico.

A análise apresentada nessa pesquisa aponta que a concepção de Ensino Religioso desses docentes volta-se para um ensino inter-religioso, com conteúdos que tratam da diversidade, capazes de promover a manifestação da identidade religiosa de sujeitos historicamente silenciados por uma cultura cristalizada tradicionalmente (RODRIGUES, 2008). Quando se aprofunda na ideia de pluralidade ela argumenta que

o ER propõe valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam o processo histórico da humanidade. (RODRIGUES, 2018, p. 31)

Formação continuada nos cursos de pós-graduação lato sensu do Ensino Religioso no cenário brasileiro é a oitava e última dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Dr. Sérgio Junqueira. O trabalho foi produzido por Vera Lúcia do Amaral e apresentado em 2010. A pesquisa tem por objeto os cursos de formação continuada, Pós-graduação Lato Sensu, de professores de Ensino Religioso. O objetivo foi analisar e caracterizar os cursos selecionados. Por meio da metodologia análise documental e abordagem qualitativa, a pesquisa procurou analisar

como a política educacional expressa nos documentos oficiais no Brasil aborda a formação dos professores e a formação continuada; [e] identificar elementos da formação continuada na grade curricular/ementas dos Cursos de Especialização em Ensino Religioso no Brasil. (AMARAL, 2010, p. 6)

Foram analisados 23 cursos de Pós-graduação e especialização em Ensino Religioso no Brasil. Estes cursos procuram atender às especificidades da LDB 9394/96 no que diz respeito à formação docente. A sustentação teórica se deu com a contribuição dos autores Brandão, Demailly, Cury, Bucholz, Porto e Régnier, Castells, Cunha, Coelho, Castoriadis, Libâneo, Oliveira, Romanowski, Tanuri, Tardif, Junqueira, Boneti, Nóvoa, Ferreira, Santos, Lucarelli, Perrenoud e Imbernón. Como resultado,

a análise identifica que os cursos de Especialização em Ensino Religioso estão em expansão e têm contribuído para a formação continuada do professor, mas ainda carecem de instrumentos reguladores e ou de políticas que garantam uma formação integral e humana. (AMARAL, 2010, p. 6)

Ao validar a oferta da disciplina, Amaral (2010, p. 44) argumenta afirmando que:

O ser humano é transcendente por natureza e nem mesmo o pragmatismo e o ceticismo instalados na cultura ocidental podem desconsiderar as bases da crença e da religiosidade imanentes ao humano. Portanto, o fenômeno religioso se impõe como um aspecto indissociável da vida humana, cujo estudo não pode ficar fora da escola. (AMARAL, 2010, p. 44)

Desse modo, é importante observar que as oito pesquisas vinculadas à linha de pesquisa *Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores* advogam a favor da presença do Ensino Religioso em instituições públicas. Ainda que os argumentos sejam variados, é possível perceber o que contempla o projeto de formação integral do aluno. Para essas pesquisas, a formação integral contempla: a abertura que todo humano teria para a relação com o transcendente; e a formação para a cidadania, paz e solidariedade. Há no humano em questão um potencial transcendente voltado para o sagrado. Esse é o "humano real", assim chamado por Vieira (2006), o projeto de humano que o Ensino Religioso pretende formar. Procura-se, pois,

aguçar a sensibilidade religiosa, despertando o aluno para os aspectos transcendentais da existência, para a busca do sentido radical da vida, para a descoberta de seu compromisso social, para a conscientização de ser parte de um todo. (SEEHABER, 2006, p. 109)

Dentre esses trabalhos, seis apresentam a relevância de categorias que organizam os eixos temáticos presentes no PCNER do FONAPER – Longhi (2004), Machado (2006), Vieira (2006), Cardoso (2007) e Seehaber (2006) – ou a relevância da Revista Diálogo para a formação continuada do professor – Cardoso (2007). Tais pesquisas validam a contribuição de grupos formados majoritariamente por agentes vinculados ao catolicismo, tanto o FONAPER quanto a Revista Diálogo. Nesse caso, é dado ao FONAPER e à Revista Diálogo regime específico e exclusivo de divulgação acerca dos saberes relevantes para a formação do professor de Ensino Religioso.

Sons do Silêncio, a relação entre religião católica e educação escolar: um estudo de caso é o trabalho de doutorado de Josélia Barroso Queiróz Lima e foi apresentado em 2013. O trabalho é vinculado ao PPGE da UEM e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa. O objeto da pesquisa é o discurso religioso em diferentes disciplinas, incluindo o Ensino Religioso. O objetivo dessa pesquisa é investigar como a Escola Estadual Monsenhor Amantino em Sabinópolis – MG representa as relações entre Igreja Católica e práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. A escola campo foi escolhida por ter sido originada do movimento religioso ultramontano "nascida para enfrentar o pensamento laico" (LIMA, 2013, p. 6). A pesquisa utilizou-se de entrevistas com docentes de História, Artes e Ensino

Religioso no Ensino Fundamental e Médio e ainda da observação do cotidiano escolar e de pesquisas de documentos oficiais, tais como, Projeto Político Pedagógico, planos de aula, documentos da secretaria da rede estadual de ensino, documentos paroquiais e municipais. A autora dialoga com os fundamentos teóricos de DaMatta (quanto à perspectiva antropológica), de Moscovici e Jovchelovitch (quanto às representações sociais), de Saviani (quanto às teorias educacionais). A pesquisa ressalta que as análises têm um foco específico nos conteúdos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre a abordagem dos conteúdos referentes aos brasileiros afrodescendentes e aos brasileiros indígenas. A pesquisa indica, como resultado, que a escola reproduz a segregação social no que diz respeito aos grupos historicamente silenciados:

Os dados revelaram que as ideias e práticas da instituição escolar pesquisada são englobadas por representações sociais que (re)produzem o pensamento hierarquizador, atemporal e a-histórico, marcas ‘invisíveis’ do discurso religioso conservador. Os docentes e equipe pedagógica (re)produzem um modo de funcionamento no qual a segregação cultural e social dos alunos de origem negra é mantida. Os saberes do universo reificado científico circulam no contexto educacional, através dos livros, das leis e dos instrumentos legislativos como Projeto Político-Pedagógico, Conteúdos Básicos Curriculares, sem, no entanto, constituir um novo universo consensual capaz de desconstruir os costumes, os ritos e as relações de poder baseados em representações sociais religiosas. (LIMA, 2013, p. 6)

Lima (2013) denuncia que a disciplina no formato identificado em campo reproduz a segregação dos grupos historicamente silenciados, mas não argumenta contra a sua oferta. Para a autora:

Os saberes religiosos são saberes que dizem dos sentidos construídos para a existência, eles devem ser entendidos e colocados em análise. Esta passa, sobretudo, pela função social e política que as religiões assumiram e assumem. Dar racionalidade ao discurso sagrado é poder colocar em questionamento as instituições religiosas, ampliando a possibilidade dos sujeitos sociais assumirem ou não as crenças que historicamente lhes estão sendo ensinadas. (LIMA, 2013, p. 98)

A proposta da autora seria, portanto, dar racionalidade ao discurso sagrado, questionando-o.

Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do ensino fundamental é o trabalho de mestrado de Sérgio Luis do Nascimento e foi apresentado em 2009. Este trabalho é vinculado ao PPGE da UFPR e foi orientado pelo Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva. Como o título já indica, o trabalho pesquisou livros didáticos de Ensino Religioso. O autor analisa "discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª e de 8ª séries do Ensino Fundamental, publicados entre 1977 e 2007"

(NASCIMENTO, 2009, p. 7). O objetivo da pesquisa é conhecer de que maneira acontece a produção de discursos racistas nos livros didáticos que foram selecionados para a análise de três diferentes modelos tradicionais de concepções denominadas: confessional, interconfessional e fenomenológico. Foram analisadas 229 unidades de leitura retiradas de vinte diferentes livros de Ensino Religioso publicados entre 1977 e 2007, os quais atendem as séries finais do Ensino Fundamental. A análise encontrou um total de 468 personagens de textos e 433 personagens de ilustrações. Ainda, a análise foi produzida nos contextos interpretativos da teoria da ideologia a partir do autor Thompson e de estudos contemporâneos sobre discursos racistas. Outra perspectiva de análise apresentada pelo autor foi realizada em uma perspectiva diacrônica e ainda, adotou-se a proposta metodológica de Hermenêutica de Profundidade/HP. As análises apontam para os seguintes resultados:

Os personagens negros analisados, no modelo Confessional, foram submetidos, principalmente, a uma estratégia ideológica de dissimulação que ocultava, negava a existência social desse grupo étnico. Além disso, observamos que nos selos publicados e classificados do modelo Interconfessional, em seu conteúdo as formas simbólicas atuaram de forma a naturalizar os personagens brancos como representantes da espécie e como interlocutores em potencial dos textos. O modo de operação ideológica da fragmentação foi identificado nos três modelos e, o principal, nas publicações mais recentes como os que são classificados de Fenomenológicos. Os livros desse modelo apresentaram, ao mesmo tempo, rupturas e permanências nos discursos sobre os personagens negros e brancos. (NASCIMENTO, 2009, p. 7)

Além dessas observações, ao se posicionar acerca do Ensino Religioso, Nascimento (2009, p. 161) entende que a disciplina deveria auxiliar na construção da cidadania a partir de referenciais que possibilitam trabalhar o respeito às diferentes tradições religiosas e o respeito às diferentes formas e manifestações de espiritualidade.

Dois trabalhos são vinculados ao PPGE da FURB. A *concepção de sagrado no contexto do Ensino Religioso* é o trabalho de mestrado de Simone Fusinato Rezende, apresentado em 2004 e orientado pelo Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso na escola pública. O objetivo da pesquisa é "investigar e debater a Concepção de Sagrado no contexto do Ensino Religioso no Ensino Fundamental da Escola Pública Brasileira" (REZENDE, 2004, p. 5). A autora apresenta a pesquisa como sendo

de natureza qualitativa, apoiada em análise bibliográfica e documental. A partir do levantamento e estudo teórico e epistemológico sobre a concepção de sagrado, foi realizada a análise de alguns documentos norteadores desta disciplina. (REZENDE, 2004, p. 5)

A base teórica apoia-se nos autores Eliade, Berger, Otto, Geertz e Boff, no que se refere a compreensão de sagrado e Freire na perspectiva educacional e pedagógica. Como resultado

esta pesquisa identificou que o Ensino Religioso carece de um suporte teórico e epistemológico que permite ter o sagrado como seu principal referencial, e recomenda que haja a identificação do sagrado como base dessa disciplina. Dos documentos analisados, percebeu-se que a percepção de sagrado é muito tênue e pouco consistente. Enfim, constatou-se que o Ensino Religioso proposto, atualmente, para as escolas da rede pública de ensino não dá conta da concepção de sagrado investigado nesta pesquisa. (REZENDE, 2004, p. 5)

Para Rezende (2004, p. 77), os documentos analisados abordam a ideia de sagrado de forma não explícita utilizando termos como "transcendente", o que "incorpora uma concepção de sagrado carregada de uma visão cristianizada e ocidental, uma vez que se considera o homem, a natureza e o transcendente como elementos separados".

Portanto, de acordo com as considerações da pesquisadora, "o objetivo fundamental do Ensino Religioso na escola é apresentar e discutir, esse processo de busca ao transcendente" (REZENDE, 2004, p. 77). Para Rezende (2004), é necessária uma compreensão aprofundada acerca do "sagrado" para que o ensino não seja restrito à tradição cristã. Entretanto, volta-se para o mesmo argumento utilizado pelas pesquisas da PUC-PR, o qual salienta que no ser humano há uma dimensão transcendente.

Discursos do Ensino Religioso escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos é o trabalho de mestrado de Alinor dos Santos e foi apresentado em 2011. Trata-se do segundo trabalho vinculado ao programa de PPGE da FURB, dessa vez na linha de pesquisa *Linguagem e Educação* e teve a orientação do Prof. Dr. Osmar de Souza. A pesquisa voltou-se para os discursos sobre a disciplina Ensino Religioso em escolas públicas. O objetivo da pesquisa é, então, compreender como são produzidos os discursos de alunos do Ensino Religioso escolar, matriculados na 8ª série (da tradição escolar em vigor no período da coleta de dados) e no 1º ano do ensino médio de três escolas públicas de Santa Catarina. "O corpus discursivo da pesquisa se constituiu de desenhos e dizeres – discursos os quais foram produzidos na própria instância escolar" (SANTOS, 2011, p. 7). O aporte teórico e metodológico, no qual estão embasadas as análises, conta com a contribuição dos seguintes autores: Foucault, na perspectiva do discurso e Silva e Bauman, na perspectiva da identidade. O resultado das análises pode se conferir conforme as palavras do próprio autor:

A partir da análise dos registros discursivos [...], produziu-se a compreensão de que os discursos dos alunos marcam-se não apenas por um conteúdo curricularmente proposto, mas, também, pela história, por enunciados que

circulam, por dizeres que revitalizam discursos antes estabelecidos. Das análises, depreenderam-se sentidos da circulação de três distintos discursos do Ensino Religioso escolar: Discurso catequético cristão; Discurso cristão interconfessional; e Discurso de diversidade religiosa. Pelos gestos de análise desses discursos, refletiu-se que o Ensino Religioso escolar não envolve apenas questões de conhecimento, mas também, de Identidade. (SANTOS, 2011, p. 7)

Santos (2011, p. 91) defende que Ensino Religioso possibilita a formação de sujeitos que "saibam dialogar com o *Diferente*".

Os dispositivos que garantem o Ensino Religioso em Santa Catarina é o trabalho de mestrado de Volmir Araldi e foi apresentado em 2005. O trabalho é vinculado ao PPGE e Cultura da UDESC e teve orientação do Prof. Dr. Norberto Dallabrida. A pesquisa estuda o objeto Ensino Religioso enquanto disciplina na escola pública. O objetivo da pesquisa é problematizar

a disciplina e a forma disciplinar do Ensino Religioso nas escolas estaduais de Santa Catarina; a difusão de diversos dispositivos utilizados a cada momento da história do Ensino Religioso para reorganizar e reestruturar os mecanismos funcionais da sociedade enquanto lógica moral cristã; a obediência e a subserviência como fatores primordiais para que a lógica disciplinar funcione. (ARALDI, 2005, p. 4)

O campo da pesquisa são escolas estaduais de Santa Catarina. O suporte teórico deu-se a partir das teorias de poder disciplinar de Foucault. Ele entende "os mecanismos funcionais da sociedade enquanto lógica moral cristã; a obediência e a subserviência como fatores primordiais para que a lógica disciplinar funcione" (ARALDI, 2005, p. 4). A partir da análise dos dados, o Ensino Religioso possui uma característica de continuidade e não de ruptura no que diz respeito à promoção de uma conduta dos indivíduos (ARALDI, 2005, p. 4). Ainda, estão presentes na disciplina valores morais cristãos a partir da ideia de que o ser humano é um ser religioso por natureza (ARALDI, 2005, p. 84). O autor é contra a oferta da disciplina. Para ele, a ideia de que o ser humano é religioso por natureza, é uma ideia universalista que não valida a oferta da disciplina (ARALDI, 2005).

Ensino Religioso, entre o prescrito e as práticas docentes é o trabalho de mestrado de Irma Otto Iaczinski e foi apresentado em 2013. O trabalho é vinculado ao PPGE da UFSC e teve orientação da Prof.^a Dr.^a Clarícia Otto, linha de pesquisa *Sociologia e História da Educação*. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso escolar. O objetivo é

identificar as prescrições oficiais para a disciplina de Ensino Religioso e investigar as apropriações feitas por professores recém-formados do Curso de Ciências da Religião do Centro Universitário Municipal de São José e por professores que atuam em escolas da Grande Florianópolis, vinculados à 18ª Gerência Regional de Educação. (IACZINSKI, 2013, p. 9)

A pesquisa bibliográfica analisa a Lei 9.394/1996 e 9.475/1997, além das proposições do FONAPER e da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2001. A análise fundamentou-se nos autores: Berger, na compreensão de religião como construto social; Bourdieu, na compreensão da noção de campo; Chartier, com as categorias referentes à apropriação e de representação; e Foucault, acerca da noção de discurso. A pesquisa também seguiu um viés etnográfico com participação e observação de aulas da disciplina, além da participação e da observação do curso de capacitação desses docentes na Grande Florianópolis. A partir das análises, a autora evidencia que

dentre os professores que participaram da pesquisa, pode se inferir que mobilizam discursos que indicam a apropriação das prescrições oficiais para o Ensino Religioso. Todavia, concomitantemente, aparece também a influência e permanência de questões vinculadas ao seu credo religioso e/ou a uma miscelânea de conteúdos, os quais podem se tornar um empecilho no estudo do fenômeno religioso na diversidade. (IACZINSKI, 2013, p. 9)

Para Iaczinski (2013, p. 91), o Ensino Religioso deve se diferenciar do papel que lhe fora atribuído tradicionalmente assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira. A autora problematiza a influência e a permanência das questões vinculadas ao credo religioso como empecilho no estudo do fenômeno religioso na diversidade.

Fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tillich: perspectivas pedagógicas abertas frente aos dispositivos legais vigentes é o trabalho de doutorado de Pedro Ruedell e foi apresentado em 2005. O trabalho é vinculado ao PPGE da UNISINOS e foi orientado pelo Prof. Dr. Lúcio Kreutz e pelo Prof. Dr. Benno João Lermen. O objetivo da pesquisa é "ajudar a construir uma fundamentação antropológico-cultural para a religião" (RUEDELL, 2005, p. 4). A pesquisa volta-se para o objeto Ensino Religioso escolar e para a sua construção a partir da legislação que o normatiza. Ruedell (2005, p.4) entende a disciplina como "um elemento indispensável para a educação integral do cidadão e para a obra de edificar uma sociedade mais justa e solidária". Para ele, a dimensão religiosa do ser humano é o *habitat* do religioso e, portanto, deteve seu olhar nas expressões religiosas que se revestem de traços culturais. A base teórico-analítica, como é evidenciada no próprio título, é de Paul Tillich, pensador e professor universitário da Alemanha. As ideias de Paul Tillich, utilizadas na pesquisa, são referentes ao método das correlações e da índole dialética, "com a particularidade de manter os polos da realidade enfocada em tensão e na ambiguidade, no fluir constante da essência para a existência" (RUEDELL, 2005, p. 4).

Ruedell (2005) se mantém a favor da oferta do Ensino Religioso em escolas públicas. O argumento utilizado é de que ela contribui para a formação integral do aluno.

Dois trabalhos são vinculados ao PPGE da UFRJ. O primeiro, intitulado como *(As)simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo* é o trabalho de doutorado de Vânia Cláudia Fernandes e foi apresentado em 2014. O trabalho, da linha de pesquisa *Currículo, Docência e Linguagem*, foi orientado pelo Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso escolar em instituições públicas. O objetivo da pesquisa "consiste em identificar a configuração do Ensino Religioso no ensino fundamental público, em Duque de Caxias, nas redes estadual e municipal do referido município" (FERNANDES, 2014, p. 8). A pesquisa pressupunha que

a autonomia garantida pelo modelo federalista que outorgou autonomia aos municípios, a partir da Constituição Federal de 1988 foi determinante para gerar assimetrias nas configurações do Ensino Religioso entre as unidades da federação, o que abre espaços para a inserção da religião na sala de aula e para além dela, para a intolerância religiosa, para a privatização da escola pública, para reduzir a liberdade de crença, para excluir minorias, bem como para o uso de recursos públicos para financiar interesses privados. (FERNANDES, 2014, p. 8)

A metodologia aplicada é análise documental e pesquisa de campo que contou com

entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Ensino Religioso, oito docentes das demais disciplinas, seis diretores, seis lideranças do poder público e duas de instâncias privadas vinculadas à religião e da observação direta das aulas de Ensino Religioso e do espaço escolar, em seis escolas. (FERNANDES, 2014, p. 8)

A pesquisa demonstra que

as arenas abertas pelo federalismo para a introdução, para a manutenção, para o fortalecimento ou para a perda do espaço do Ensino Religioso [...] não foram ampliadas com a Constituição Federal de 1988 [...]. Demonstrou ainda que o posicionamento do executivo municipal e estadual, na figura dos secretários de educação e de subsecretários, foi mais decisivo na configuração de tal disciplina. (FERNANDES, 2014, p. 8)

A autora entende que

por diferentes motivos, o Ensino Religioso formal se transformou em um problema para os gestores chave das redes municipal e estadual: além de ocupar espaço na grade curricular da escola, comprometendo a intensidade de disciplinas com impacto na melhoria dos índices educacionais, a disciplina consome recursos materiais, financeiros e humanos, quer pela necessidade de admissão, deslocamento e manutenção de professores, quer pelo aparato administrativo e acadêmico necessários ao suporte à disciplina. (FERNANDES, 2014, p. 204).

O segundo trabalho, vinculado ao PPGE, da UFRJ, intitulado *Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em Ciências da Religião na UFPB, UFJF e UFS* é o trabalho de mestrado produzido por Evelin Christiane Fonseca de Souza e foi apresentado em 2016. Trata-se do terceiro trabalho vinculado ao

PPGE da UFRJ, dessa vez na linha de pesquisa *Política e Instituições Educacionais* e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Daniella Patti do Amaral. O objeto da pesquisa são cursos de licenciatura em Ciências da Religião, especificamente, como o próprio título indica, UFPB (Universidade Federal da Paraíba), UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) e UFS (Universidade Federal de Sergipe). O objetivo é "identificar como se configura a formação docente para o Ensino Religioso em instituições federais de ensino superior" (SOUZA, 2016, p. 5). A partir de uma análise histórica do Ensino Religioso em instituições públicas, por entender que a disciplina é historicamente marcada pela aparente omissão da União, no que diz respeito à normatização do currículo e da formação de professores, as análises objetivaram estudar

os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões) das universidades federais que os ofertam em 2015: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). (SOUZA, 2016, p. 5)

A partir da análise dos documentos, evidenciou-se que as três universidades,

embora afirmem promover uma formação docente para o Ensino Religioso pautada pela não confessionalidade, os documentos da UFPB e UFJF mostraram dissonâncias com tal objetivo, alinhando-se a uma concepção interconfessional da disciplina. O Projeto Político-Pedagógico do curso da UFS, por ser mais sucinto que os demais, não permitiu uma análise mais aprofundada do viés defendido pela instituição. (SOUZA, 2016, p. 5)

Assim, a pesquisadora entende que a laicidade do Estado brasileiro não se afirma na prática, uma vez que o campo educacional não se constrói com autonomia frente à expansão do campo religioso (SOUZA, 2016, p. 5). Com relação ao Ensino Religioso, Souza (2016, p. 87) compreende que ele deve ser apresentado em um formato que garanta respeito à diversidade religiosa.

Destacam-se, ainda, questões apontadas pelas duas pesquisas vinculadas ao PPGE da UFRJ, Fernandes (2014) e Souza (2016). As pesquisas denunciam a participação exclusiva ou o direito exclusivo de falar sobre o Ensino Religioso em escolas públicas de grupos vinculados ao cristianismo. Ainda, destaca-se que há um entendimento comum sobre laicidade: o Estado não favorecer uma religião em detrimento de outras.

Em nome de Jesus: um estudo sobre Religião, Política e cultura na escola pública laica é o trabalho de mestrado de Luciana de Almeida Campos e foi apresentado em 2004. O trabalho é vinculado ao PPGE da UFF e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Lygia Baptista Pereira Segala Pauletto. A pesquisa em questão seguiu um formato alternativo ao da ABNT, o que dificultou a coleta de dados. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso. O objetivo é

"compreender como as discussões sobre a Cultura Popular e a religião se articulam no interior da escola pública neste início de século XXI" (CAMPOS, 2004, p. 7). A autora parte da hipótese que, em suas palavras:

com o significativo aumento de professores e alunos pentecostais e neopentecostais, algumas mudanças vêm acontecendo no cotidiano destas instituições e nos seus modos particulares de considerar a Cultura Popular, entendida nas salas de aula como o folclore, pautado significativamente pela tradição cultural católica. (CAMPOS, 2004, p. 7, 8)

Ainda, Campos (2004, p. 8) apresenta dois diferentes focos do seu trabalho:

O primeiro segue no sentido de pensar como acontece o Ensino Religioso dentro da escola. O segundo pretende examinar como os debates sobre a Cultura Popular se objetivam através da pedagogia do folclore, suas práticas e representações, fazendo convergir de modo mais claro, neste campo, as polêmicas em torno das diferentes religiões.

A metodologia é pesquisa de campo com a "observação e o registro sistemáticos, utilizando o diário de campo, da rotina de dois estabelecimentos educativos" (CAMPOS, 2004, p. 18). A autora realizou ainda entrevistas gravadas com professores, alunos e responsáveis escolhidos; analisou também documentos como planos de aula e os materiais didáticos utilizados (CAMPOS, 2004, p. 18). A pesquisa analisa, também, as questões legais. Para tanto, outro campo foi explorado e sobre isto, ela descreve: "realizei entrevistas com dois deputados, um estadual e um federal, sobre a questão do Ensino Religioso e, de modo complementar a estas entrevistas, pesquisei a relação destas personalidades com o tema em questão em jornais" (CAMPOS, 2004, p. 18). O último campo da pesquisa foi a Universidade Federal Fluminense, onde docentes e discentes foram pesquisados sobre a temática desta dissertação. Dessa forma, Campos (2004, p. 18) explica que "foi aplicado um questionário exploratório aos alunos da graduação do curso noturno de Pedagogia, além de consulta aos dados socioculturais que a universidade já possuía sobre estes".

Também, Campos (2004, p. 19) posiciona-se acerca da oferta da disciplina em instituições públicas. Em suas próprias palavras, ela salienta:

Reafirmo, como no início deste trabalho, minha convicção de que no ensino público laico não deve haver espaço para ensino religioso, pois o público é por excelência o local do conagração de todos, logo é espaço da pluralidade, onde seria danoso ao espírito democrático que uns poucos tivessem acesso ao escolhido, ao credenciado e outros não.

A partir da análise dos dados, a autora conclui que

a minoria dos professores entrevistados que defendem o Ensino Religioso na escola, apontam para a direção que esta disciplina deve se prestar a "um ensino de valores". Este ensino de valores parece, a alguns, naturalmente colado ao Ensino Religioso. [...] Na verdade esta construção, ainda hoje

obscurantiza o entendimento de que o ensino de valores, da ética, da cidadania ativa, da economia solidária, da justiça ambiental, do respeito às diferenças, podem e devem ser trabalhados todo o tempo na escola, se inter-relacionando com todas as disciplinas, como um tema transversal, independentemente da religião. A solidariedade, o compromisso, o bem comum são categorias que durante muito tempo estavam agregadas ao âmbito do religioso, mas que estão postas no debate político laico contemporâneo e que alcançam ou devem alcançar a escola. (CAMPOS, 2004, p. 207)

Religião, Ensino Religioso e cotidianos da escola: discutindo a laicidade na escola pública estadual do Rio de Janeiro (RJ) é o trabalho de mestrado de Luciana Helena Monsore e foi apresentado em 2014. O trabalho é vinculado ao PPGE da UERJ, linha de pesquisa *Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais* e teve orientação da Prof.^a Dr.^a Stela Guedes Caputo. A pesquisa volta-se para o objeto discurso religioso na escola pública. O objetivo do trabalho é

abordar a questão complexa e conflituosa das diferenças culturais e religiosas no espaço escolar e as suas consequências no processo de ensino-aprendizagem e sensação de pertencimento dos estudantes, em especial dos adeptos das minorias religiosas. (MONSORES, 2014, p. 6)

A autora entende que na escola as religiões aparecem de forma desigual, sendo o cristianismo exaltado em detrimento das religiões das minorias. A introdução indica que para realizar a pesquisa

foi necessário um mergulho no referencial teórico sobre o tema: história, reportagens, documentos oficiais, legislação. Também participei ativamente de eventos públicos (fóruns de formação de professores de Ensino Religioso), audiências públicas, passeatas pela liberdade religiosa, entre outros. Não deixei de fora os eventos acadêmicos, já que estive em um grande número de defesas de teses, dissertações, cursos de extensão sobre o tema. Frequentei grupos virtuais sobre a discussão. Também julguei necessário observar duas escolas, uma onde não houvesse a disciplina de Ensino Religioso [...] e, uma segunda, onde houvesse a disciplina de Ensino Religioso, ambas em Jardim Primavera, em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense. Entrevistei professores e gestores. (MONSORES, 2014, p. 15)

O que é apresentado como resultado da pesquisa é que a religião legitimada, o cristianismo, entra na escola por meio do Ensino Religioso escolar marcado por interesses políticos e religiosos (MONSORES, 2014). Nesse sentido, a pesquisadora entende que o Ensino Religioso vai de encontro à educação para os direitos humanos. Em suas palavras "Não posso encerrar minha dissertação sem afirmar que, enquanto houver ensino religioso não haverá educação para os direitos humanos" (MONSORES, 2014, p. 136).

A pesquisa de Monsiores (2014), assim como a de Campos (2004), são contra a oferta do Ensino Religioso em instituições públicas. Para essas autoras, escola laica é aquela que separa em absoluto a religião e a coisa pública.

Educação nos terreiros, e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé é o trabalho de doutorado de Maristela Guedes e foi apresentado em 2005. O trabalho é vinculado a PUC-Rio e teve orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Candau. A pesquisa volta-se para crianças candomblecistas e a sua relação com a educação escolar. As questões da pesquisa se apresentam em dois momentos, os quais serão descritos a seguir. No primeiro momento, Guedes (2005, p.30) apresenta as seguintes questões: "O que se aprende no terreiro? Como as crianças vivenciam esse espaço? Como são socializadas nele? Que funções desempenham?". No segundo momento, a autora apresenta o objetivo do seu trabalho. Em suas próprias palavras, a pesquisa "se propõe verificar como a escola se relaciona com crianças e adolescentes que frequentam o candomblé" (GUEDES, 2005, p. 30). A pesquisa chama a atenção para o recorte temporal da coleta de dados como sendo após a aprovação da Lei estadual 3.459, na qual se estabeleceu o Ensino Religioso confessional no estado do Rio de Janeiro. A tese apoia-se em teorias sobre educação multicultural (GUEDES, 2005). No corpo do texto a pesquisadora apresenta o resultado:

Assim, com base nas minhas observações, [...] com base nas entrevistas realizadas com as crianças que praticam candomblé, além de seus pais e com base nas entrevistas realizadas com professores e professoras de ensino religioso, afirmo que o Estado do Rio de Janeiro vai na contra-mão de esforços gigantescos que educadores e educadoras críticos, emancipadores ou revolucionários, no Brasil e em diversos países, fazem. (GUEDES, 2005, p. 246)

Guedes (2005) entende que o Ensino Religioso no formato em que é ofertado silencia crianças do candomblé, as quais não têm seus saberes validados, o que contraria os dispositivos legais que normatizam a disciplina (GUEDES, 2005, p. 245-246). A pesquisadora observa que há falas presentes na escola, tais como "aqui todos são iguais", (GUEDES, 2005, p. 243) que materializam o multiculturalismo conservador. O chamado multiculturalismo conservador propõe que por trás da pluralidade cultural há uma essência humana comum. No que se refere à posição da autora acerca da oferta do Ensino Religioso em escolas públicas, a mesma entende que os dispositivos legais que normatizam a disciplina garantem um formato que não silencia saberes de diferentes identidades religiosas (GUEDES, 2005, p. 246).

Vinculados ao PPGE da UNESP, foram selecionados quatro trabalhos. Da linha de pesquisa *Processos Formativos, Diferenças e Valores*, a Prof.^a Dr.^a Maria de Souza de Stefano Menin orientou a aluna Aline Pereira Lima em seu trabalho de mestrado e também de doutorado. Sua dissertação de mestrado, intitulada *O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente* foi apresentada em 2008. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso escolar. O objetivo da pesquisa é identificar, numa perspectiva comparativa, o sentido atribuído à religião no interior de uma escola pública estadual e duas privadas confessionais em Presidente Prudente, evidenciando a relação entre educação moral e Ensino Religioso. O estudo de campo utiliza-se da abordagem qualitativa. O Ensino Religioso, na visão da pesquisadora, tem servido para uma educação para a moralidade com o intuito de conseguir atender determinadas demandas que surgem no cotidiano escolar, como:

problemas vivenciados na escola que vão desde a violência à ausência de limites, autoridade e disciplina. [...] No Brasil, a religião vem se fazendo presente de diferentes modos e, fortemente, dentro da escola, como forma de moralização das crianças. É o que se evidencia com esta pesquisa. (LIMA, 2008, p. 6)

O referencial teórico usado para a análise é a psicologia da moralidade. A análise dos dados da pesquisa de campo evidencia que

a escola pública, embora laica, se utiliza em maior escala da religião como estratégia de educação moral, entendendo ser a religião uma ferramenta preciosa na formação geral do aluno. Os procedimentos adotados estão centrados nos procedimentos verbais e de respeito unilateral que não colaboram para formação da moral autônoma na criança. As escolas particulares também se utilizam, embora de maneiras diferentes, da religião como fator moralizante. Para uma, a religião configura-se como único caminho ou meio de educar moralmente na escola enquanto para outra existem possibilidades diversas, mas a religião é vista como meio eficiente. Os procedimentos, embora variados, estão centrados em procedimentos verbais de educação moral. Nesse sentido corrobora-se a necessidade do conhecimento dos postulados do desenvolvimento moral e a revisão, por parte da escola pública, de seu papel enquanto instituição de ensino laica e plural. (LIMA, 2008, p. 6)

O Ensino Religioso na escola pública, regras que cooperam para a sua organização é o trabalho de doutorado da mesma pesquisadora, Aline Pereira Lima, apresentado em 2016. O objeto de pesquisa da pesquisadora continua sendo o Ensino Religioso escolar, dessa vez, especificamente em escolas públicas. O objetivo da pesquisa é

compreender as articulações/desarticulações, congruência/incongruências presentes na ação curricular do ER em três estados brasileiros que possuem normativas [...] de ensino bem distintas: Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. (LIMA, 2016, p. 6)

Além da análise dos dados de pesquisa de campo, Lima (2016) compara as normativas que orientam o Ensino Religioso em cada estado evidenciando como se dá a passagem da orientação para a ação organizacional. Lima (2016) compreende que há, por parte dos docentes, crescente preocupação com a diversidade religiosa. A pesquisa parte do pressuposto que a restrição ao proselitismo tem demarcado uma fronteira entre a disciplina Ensino Religioso escolar e outras formas de educação religiosa. O direcionamento teórico-metodológico adotado na pesquisa baseia-se na sociologia das organizações, nas ciências da administração escolar e na investigação em educação no estudo da ação curricular. A pesquisa demonstra que "nos resultados obtidos junto aos professores da disciplina dos três estados estudados, [há] uma preocupação com a diversidade, com a formação em valores e em tornar a disciplina atrativa aos alunos" (LIMA, 2016, p. 6).

O Ensino Religioso na escola pública: um estudo sobre a experiência da rede estadual de Minas Gerais é o trabalho de mestrado de Vanessa Carneiro Bonina Lima Magri e foi apresentado em 2010. O trabalho é o terceiro vinculado ao PPGE da UNESP e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo. O objeto é o Ensino Religioso em escolas públicas. O objetivo é investigar a "experiência da disciplina do Ensino Religioso na escola pública da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais com a delimitação sobre a ação de ensinar do professor em sala de aula" (MAGRI, 2010, p. 4). A metodologia do trabalho é análise documental das seguintes fontes:

documentos que registram a implantação do Ensino Religioso, enquanto um componente curricular, observando as suas articulações com o movimento de organização dos professores, de modo específico, com o terreno cultural de Minas Gerais, de modo amplo. Junto à secretaria Estadual de Minas Gerais recolhemos documentos e depoimentos, a fim de, construirmos o corpus de nosso estudo. (MAGRI, 2010, p. 4)

No conjunto de documentos analisados nessa pesquisa, identificado como registro de memória e práticas docentes, esta pesquisa cartografa o ato de ensinar (MAGRI, 2010, p. 4). A autora destaca que, a partir dos documentos analisados, o argumento que valida a oferta da disciplina é "a necessidade que o homem tem de buscar a *plenitude*, pois, se não o fizer, corre o risco de se *perder* em meio à selva de pedra" (MAGRI, 2010, p. 11). Ainda, para essa pesquisadora,

se analisarmos as condições precárias de sobrevivência dos indivíduos, é possível perceber que, apesar da evolução do progresso e da tecnologia, nos últimos três séculos, a qual modificou nosso modo de ser, de pensar, de agir, comunicar-se, de locomover-se e de relacionar-se [sic], é inegável que as "Luzes" da Modernidade, de fato, conseguiram revolucionar quase tudo em todos os aspectos, menos um: ainda somos bárbaros, ou seja, não importa a condição social, cultural, ou ainda, econômica, o indivíduo tem

demonstrado ser capaz de praticar atos contra o seu próximo, minimante, irracionais. (MAGRI, 2010, p. 11)

Constata-se, porém que, junto à educação para "a necessidade que o homem tem de buscar a *plenitude*", a disciplina Ensino Religioso tornou-se uma ferramenta no combate a indisciplina nas salas de aula (MAGRI, 2010, p. 12). Essa última questão torna-se foco da pesquisa: "o disciplinamento dos corpos e a doutrinação das mentes" (MAGRI, 2010, p. 13). Para essa análise, a teoria utilizada baseia-se nos estudos sobre disciplinamento de Foucault.

Ainda que Magri (2010) destaque que o Ensino Religioso é utilizado como ferramenta de disciplinamento dos corpos, para ela essa disciplina teria por atribuição oferecer uma formação que atenda a necessidade que o homem tem de buscar a "plenitude", oferecendo conteúdos que as disciplinas comuns não oferecem.

O relativismo no pensamento pós-moderno como legitimação para o Ensino Religioso na escola pública é o trabalho de doutorado produzido por José Luis Derisso, apresentado em 2012. O trabalho é o quarto vinculado à UNESP, dessa vez ao PPGE Escolar, linha de pesquisa *Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade*, e teve orientação do Prof. Dr. Newton Duarte. A pesquisa estuda o Ensino Religioso escolar em escolas públicas. Por meio de pesquisa bibliográfica, o autor defende como tese central que "o relativismo pós-moderno contribui para a legitimação ideológica contemporânea do Ensino Religioso na escola pública, seja na vertente ecumênica seja na multiculturalista" (DERISSO, 2012, p. 6) e argumenta contra a presença da religião na escola pública (e o entendimento é de que a religião entre na escola pública por meio da disciplina Ensino Religioso). Nesse sentido, a introdução indica que:

uma vez que constatamos que o relativismo se encontra presente nas argumentações tanto daqueles que defendem o ensino religioso com abordagem ecumênica (BACHA FILHO, 2001; FONAPER, 2009) como daqueles que utilizam uma abordagem multiculturalista (SILVA; CARNAL, 2002), orientamos nossa pesquisa e elaboração da presente tese a partir da hipótese segundo a qual o relativismo pós-moderno contribui para a legitimação do ensino religioso na escola pública. Uma vez estabelecida esta hipótese de pesquisa nossos estudos se orientaram no sentido de responder a algumas questões derivadas do nosso objeto e da hipótese que buscamos comprovar. (DERISSO, 2012, p. 11,12)

O estudo se dá "na perspectiva do materialismo histórico-dialético, entendendo-o como um referencial teórico-metodológico indissociável da concepção marxista da história humana" (DERISSO, 2012, p. 6). O resumo indica, portanto, que a análise se sustenta por meio da contribuição de autores marxistas e entende a religião em seu caráter alienante. O pesquisador analisa as teorias do relativismo pós-moderno e os princípios das pedagogias do

"aprender a aprender" que, de acordo com ele, sustentam a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas. De acordo com Derisso (2012, p. 6), a análise constatou a existência "de um discurso que [...] tem como tendência dominante uma perspectiva de legitimação da ordem social burguesa e de animosidade [...] em relação ao socialismo". Nesse sentido, a pesquisa conclui que

os defensores da presença da religião na escola pública apresentam na atualidade uma retórica que, embora não seja homogênea, tem uma tendência nítida de incorporação de argumentos pós-modernos e de princípios oriundos das pedagogias do aprender a aprender. (DERISSO, 2012, p. 6)

Ainda, Derisso (2012, p. 6) reafirma a necessidade da separação absoluta entre religião e Estado e defende que "a escola pública destina-se à socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico numa perspectiva inteiramente laica".

De acordo com o que foi apresentado, nota-se que os quatro trabalhos do PPGE da UNESP tratam-se de posições diferentes entre si. Magri (2010) valida a oferta da disciplina para a formação integral do aluno, ainda que se evidencie que na prática a disciplina é utilizada como ferramenta de disciplinamento dos corpos. Lima (2008) problematiza a laicidade da escola na medida em que o Ensino Religioso se torna uma ferramenta para a formação moral que, de acordo com a autora, se apresenta a partir de discursos cristãos. Em 2016, oito anos depois, a mesma pesquisadora (LIMA, 2016) questiona o formato da disciplina a partir dos textos normativos que são distintos entre os estados, mesmo que os professores estejam preocupados em oferecer conteúdos que representem a diversidade religiosa. É comum entre essas três pesquisas o questionamento acerca da identidade da disciplina e a sua relevância. Já Derisso (2012), questiona os dispositivos discursivos que validam a oferta da disciplina em escolas públicas. Trata-se de mais uma pesquisa que é contra a oferta da disciplina em instituições públicas.

O Ensino Religioso na escola pública: perspectivas, percalços e novos horizontes à luz do clássico Didática Magna de João Amós Comenius é o trabalho de doutorado de Fernando Henrique Cavalcante de Oliveira, apresentado em 2011. Este trabalho é vinculado ao PPGE História, Filosofia e Educação da UNICAMP e foi orientado pelo Prof. Dr. Silvio Ancizar Sánchez Gamboa. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso na escola pública. O objetivo é

compreender os discursos, trajetórias, percalços e novos horizontes que se permitem conquistar, à luz das propostas e práticas pedagógicas vivenciadas através dos livros didáticos e de pesquisas realizadas no espaço escolar através de pesquisadores [sobre o Ensino Religioso em instituições públicas]. (OLIVEIRA, 2011, p. 11)

A metodologia utilizada, portanto, é análise documental de livros didáticos e estudo bibliográfico de pesquisas de campo. Oliveira (2011, p. 150) entende que

cabe à pedagogia e ao Ensino Religioso como disciplina, resolver seus problemas específicos, ao mesmo tempo em que remete para a teologia tudo aquilo que diz respeito às questões mais elevadas do sentido da educação e do seu fim: formar o homem. E é nessa finalidade que reside a contribuição do Ensino Religioso como disciplina nas escolas públicas, em sua presença e contribuição político-pedagógica. Seu papel disciplinar consiste em nortear os valores morais, a justiça, a piedade, etc. no educando no espaço escolar.

O autor reitera que "no Ensino Religioso esse saber [que forma o homem] é expresso pelo currículo organizado na perspectiva das relações do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o Transcendente" (OLIVEIRA, 2011, p. 155). Dessa maneira, a pesquisa conclui que

a sua [do Ensino Religioso] reforma será a re-forma de toda a humanidade; pois não consideramos aqui uma abordagem confessional proselitista em sala de aula, pelo contrário, [...] colocamos à disposição o capital cultural presente em nossa sociedade, seja nos municípios, estados e nação, conforme sua pertença, localização e realidades culturais. (OLIVEIRA, 2011, p. 151)

Desse modo, o Ensino Religioso, para Oliveira (2011), se valida na oferta de uma formação integral do aluno ao compreender o humano enquanto aquele que possui uma dimensão transcendente.

Ensino Religioso no Estado de São Paulo: fundamentos e perspectivas frente à diversidade cultural é o trabalho de mestrado de Antônio Pinheiro de Azevedo, apresentado em 2013. O trabalho é vinculado ao PPGE da UNOEST e teve orientação da Prof.^a Dr.^a Caroline Kraus Luvizotto. O objeto é o Ensino Religioso em escolas públicas. O objetivo do trabalho é "analisar o Ensino Religioso, seus fundamentos e perspectivas frente à diversidade cultural brasileira, para entender se atendem o princípio de laicidade presente em nossa legislação" (AZEVEDO, 2013, p. 7). A pesquisa foi desenvolvida por meio de "estudo exploratório, descritivo e analítico, que utiliza métodos de levantamento e revisão bibliográfica e levantamento e análise documental" (AZEVEDO, 2013, p. 7). Por meio de estudo bibliográfico, são analisados documentos oficiais que regulamentam a disciplina no Estado de São Paulo. O resumo esclarece que a pesquisa de campo coletou materiais elaborados em sala de aula de escolas do Estado de São Paulo. Verificou-se que a política pública não atende à diversidade cultural e ao ensino e não respeita plenamente o princípio de laicidade do Estado no sentido de respeitar a todas as denominações religiosas (AZEVEDO, 2013). Para o autor, o estado deveria ser totalmente separado da religião e o Ensino Religioso

deveria ser visto em nova perspectiva (AZEVEDO, 2013, p. 128-130). Assim, essa pesquisa caracteriza-se em mais uma pesquisa que argumenta contra a oferta da disciplina em escolas públicas.

Da legislação à prática docente: o Ensino Religioso nas escolas municipais de Santos é o trabalho de mestrado de José Carlos Bertoni, apresentado em 2008. O trabalho é vinculado ao PPGE Arte e História da Cultura da UPM e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami. O objeto é o Ensino Religioso em escolas públicas. O resumo apresenta qual o tipo de análise e qual o objetivo da pesquisa. Nas palavras do autor:

O presente estudo descritivo, acrítico de natureza qualitativa [...] teve como objetivo identificar e analisar como os professores de Ensino Religioso do ensino fundamental das escolas municipais de Santos traduzem na sua prática docente a legislação, as políticas educacionais da rede de Santos, o plano de curso e sua própria formação básica continuada. (BERTONI, 2008, p. 5)

Por conta do recorte proposto, a pesquisa volta-se para as professoras regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental que ministram as aulas de Ensino Religioso no segmento. A pesquisa de campo foi desenvolvida acompanhando os encontros de formação continuada do Setor de Formação do Departamento Pedagógico da prefeitura municipal de Santos oferecida para a formação de professores regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental que ministram as aulas de Ensino Religioso. Do grupo de professores que frequentavam o curso, uma professora foi escolhida para o acompanhamento da sua prática em duas aulas sobre símbolos religiosos. Os autores utilizados para fundamentação teórica sobre formação de professores são: Dewey, Schön, Zeichner, Demo, Stenhouse e Elliott, Alarcão, Shulman, Mizukami, Reali e Freire. A fundamentação teórica sobre Ensino Religioso é com enfoque fenomenológico e se deu a partir dos autores: Otto, Eliade, Junqueira, Figueredo, Oliveira, além de pautar-se nos PCNER elaborados pelo FONAPER (BERTONI, 2008). A partir das análises é possível verificar que a legislação é considerada na construção do plano de curso de Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Ele entende que,

dessa forma, podemos afirmar que o Novo Ensino Religioso aponta para um novo paradigma, superando o modelo catequético e proselitista, por ser reconhecido como uma área de conhecimento e parte integrante da formação básica do cidadão. (BERTONI, 2008, p. 220)

Bertoni (2008) entende que o Ensino Religioso deve valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, pois facilita a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana (BERTONI, 2008, p. 220).

Duas pesquisas estão vinculadas à PUC-SP. A primeira é a dissertação intitulada *O Ensino Religioso na visão de alunos, professoras e professoras coordenadoras de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental ciclo II da cidade de São Paulo: um estudo exploratório*, de Vera Regina Aparecida Faria e foi apresentado em 2006. O trabalho é vinculado ao PPGE: *História Política e Sociedade* e teve orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Giovanni. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso escolar em escolas públicas. O objetivo da pesquisa é

investigar a implantação da disciplina de Ensino Religioso na grade curricular de duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental ciclo II da cidade de São Paulo, na perspectiva de professoras, professoras coordenadoras e alunos envolvidos. (FARIA, 2006, p. 3)

Trata-se de uma pesquisa que procura descrever a recente implantação da disciplina no estado de São Paulo que pode ser ministrada por professores de história, ciências sociais ou filosofia. Os dados do estudo foram coletados a partir do contato com alunos, professoras e professoras coordenadoras. O campo de pesquisa foi:

duas escolas de bairros, regiões, diretorias e contextos sócio-econômico-culturais diferentes, com a finalidade de observar as similaridades e diferenças com relação às manifestações emitidas pelos sujeitos das duas escolas, frente a uma proposta única da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. (FARIA, 2006, p. 3)

A análise evidencia as dificuldades na implantação da disciplina Ensino Religioso na rede estadual de São Paulo e, ainda, "os resultados obtidos revelam que a proposta de Ensino Religioso é pouco conhecida por parte dos diferentes agentes escolares e acaba negligenciada em seus conteúdos e práticas" (FARIA, 2006, p. 3).

Políticas e práticas curriculares: formação de professores de ensino religioso é o trabalho de doutorado de Lurdes Caron, apresentado em 2007. Trata-se da segunda pesquisa vinculada à PUC-SP dessa vez no PPGE: Currículo. Esse trabalho foi orientado pelo Prof. Dr. Antônio Chizzotti. O objeto da pesquisa é a formação do professor de Ensino Religioso. O objetivo foi "identificar e analisar políticas e tendências atuais de formação de professores de Ensino Religioso no estado de Santa Catarina" (CARON, 2007, p. 7). O campo da pesquisa foi alunos egressos do curso de Ciências da Religião, em licenciatura plena. A metodologia utilizada é "pesquisa qualitativa que adotou estudo de caso, análise documental e entrevistas, tendo como sujeitos: docentes e acadêmicos egressos do curso em pauta" (CARON, 2007, p. 7). A contribuição da pesquisa é "apontar caminhos para acesso a uma formação continuada de professores de Ensino Religioso" (CARON, 2007, p. 7). Para a pesquisadora, a contribuição do Ensino Religioso é possibilitar uma formação integral do aluno e uma

releitura do fenômeno religioso, "dessa forma este ensino auxilia na superação das contradições de respostas isoladas (proselitismo), na construção da cidadania, no cultivo da cultura solidária e da paz e na preservação do planeta terra" (CARON, 2007, p. 183). Assim, essa pesquisa também apresenta a disciplina na sua contribuição para a formação integral do aluno.

O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER é o trabalho de mestrado de Viviane Cristina Cândido e foi apresentado em 2004. O trabalho é vinculado ao PPGE da UNINOVE e foi orientado pelo Prof. Dr. José J. Queiróz. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso escolar. O objetivo é

analisar as três fontes de discursos sobre o ER, a saber, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso e o "Grupo do Não", apontando as respectivas concepções de ER e seus fundamentos. (CÂNDIDO, 2004, n.p.)

Para melhor compreensão das fontes, a autora apresenta as categorias de análise das concepções de cada uma:

o discurso teológico como matriz das concepções da CNBB [Conferência Nacional dos Bispos do Brasil]; a visão fenomenológica e antropológica de ser humano e de religião como base das concepções do Fórum e a visão laica, pragmática e questionadora da educação como fundante da posição do "Grupo do Não". (CÂNDIDO, 2004, n.p.)

A autora apresenta o "Grupo do Não" como pessoas contrárias à oferta do Ensino Religioso em escolas públicas. O entendimento de "visão laica" do grupo, portanto, é a da separação absoluta entre religião e coisa pública (CÂNDIDO, 2004, p. 5). A pesquisa alerta para a "necessidade de caracterizar o Ensino Religioso como área de conhecimento e, conseqüentemente [a necessidade de] melhor compreender sua natureza e finalidade" (CÂNDIDO, 2004, n.p.). Por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, a autora analisa as três fontes sobre o Ensino Religioso e seus reflexos nos textos legais. A pesquisa pressupunha que as três fontes apontam concepções divergentes sobre o Ensino Religioso escolar. A análise indica que tal pressuposição se confirmou (CÂNDIDO, 2004, p. 6). Para essa pesquisadora, o Ensino Religioso deve ser construído para atender os alunos com relação à busca pelo sentido da vida. Ela ainda defende a possibilidade de um ensino confessional católico não proselitista (CÂNDIDO, 2004, p. 164-165). Duas fontes utilizadas pela autora, as quais dão sustentação para suas análises, são o FONAPER e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Desse modo, esse trabalho configura-se como mais uma pesquisa que valida a oferta da disciplina apoiando-se em agentes formados por pessoas pertencentes ao catolicismo.

Dois trabalhos estão vinculados ao PPGE: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar da PUC-MG. *O Ensino Religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência* é o trabalho de mestrado de Douglas Cabral Dantas, apresentado em 2002. O trabalho foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Sandra de Fátima Pereira Tosta. A pesquisa volta-se para o objeto Ensino Religioso escolar. O objetivo do trabalho é

avaliar a contribuição específica da disciplina Ensino Religioso na formação integral de crianças e jovens do Ensino Fundamental da escola pública estadual de Belo Horizonte e levantar pistas para o aprimoramento da formação docente nesta mesma Área. (DANTAS, 2002, p. 3)

Por meio de pesquisa bibliográfica, teórica e documental, a dissertação apresentou a história da disciplina no cenário da educação nacional. Já a pesquisa de campo se deu com professores da disciplina em escolas públicas estaduais em Belo Horizonte. Como resultado, o autor entende que a

pesquisa considerou significativa a contribuição particular do Ensino Religioso na grade curricular da escola pública, levantou algumas questões de ordem legal relacionadas à interpretação dos pressupostos e objetivos da disciplina e sugeriu pistas de ação para uma incrementação da Capacitação e Formação Permanente oferecidas pelo Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso. (DANTAS, 2002, p. 3)

Dantas (2002, p. 166) entende que

a proposta do Ensino Religioso se distingue dos objetivos das demais disciplinas por sua ênfase em ajudar o aluno a construir uma resposta à pergunta pelo sentido da sua vida, o que implica uma reflexão sistemática e vivências cotidianas em torno de um projeto pessoal ético e cidadão.

O trabalho de Dantas (2002) apresenta como o Ensino Religioso contribui para a formação integral dos alunos, assim como outros tantos apresentados. O autor destaca ainda que a disciplina pode oferecer possibilidades para que o aluno construa respostas para o sentido da vida – assim como Dantas (2002), também Cardoso (2007) e Cândido (2004). Curiosamente, Bertoni (2008) entende que seja possível construir um sentido para a morte.

Ensino Religioso e formação de seus professores: dificuldades e perspectivas é o trabalho de mestrado de Maria Cristina Caetano, apresentado em 2007. Trata-se do segundo trabalho vinculado a PUC-MG e teve orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, linha de pesquisa *Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais*. O objeto dessa pesquisa é o Ensino Religioso escolar em instituições públicas. O objetivo da pesquisa consiste

tanto no estudo teórico-documental referente ao Ensino Religioso e a formação de seus professores no contexto brasileiro, quanto à realização de

pesquisas que retratam a realidade vivenciada pela disciplina, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. (CAETANO, 2007, p. 5)

Por meio da análise documental, essa pesquisa analisa "a Trajetória do Ensino Religioso [...]; A História da Formação/Profissionalização de Professores no Brasil, sobretudo da Formação dos Professores para o Ensino Religioso" (CAETANO, 2007, p. 5). A pesquisa de campo volta-se para a Escola Estadual Marlielle⁴⁰, em Belo Horizonte. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa e quantitativa. Os dados coletados foram interpretados com base no método análise de conteúdos. A partir das análises entendeu-se que

o Ensino Religioso se desenvolveu, no País, como elemento de doutrinação, ocultando uma dialética entre a secularização e a laicidade e disputas entre o público e o privado; O Ensino Religioso, mesmo sendo integrante dos currículos das escolas estaduais, de Minas Gerais, está atrelado à "hierarquia" religiosa que, em síntese, indica seus conteúdos, programas e práticas pedagógicas, orienta e capacita seus professores. (CAETANO, 2007, p. 5)

Assim, para Caetano (2007, p. 328) o Ensino Religioso pode contribuir para a formação do aluno na medida em que

em um mundo globalizado e pós-moderno, ainda que a família não tenha uma crença, é importante que a criança e o jovem possam entender o fenômeno religioso, até mesmo para aprofundar na religião que recebeu da família, ter subsídios para buscar outras, ou não ter crença alguma.

Encontros de Ensino Religioso nas cidades de Ouro Preto e Mariana: laicidade da educação pública em questão é o trabalho de mestrado de Gláucio Antônio Santos, apresentado em 2014. O trabalho é vinculado ao PPGE da UFOP, linha de pesquisa *Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas*, e teve orientação do Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca e do Prof. Dr. Marco Antônio Torres. A pesquisa voltou-se para a formação continuada do professor de Ensino Religioso. Por meio de pesquisa de campo, o autor acompanhou o processo de formação continuada, oferecida pela Superintendência Regional de Ensino, para professores de Ensino Religioso de escolas estaduais de Ouro Preto e de Mariana no estado de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa é

identificar a proposta pedagógica utilizada nas reuniões, compreender e analisar como a diversidade religiosa era abordada durante esses eventos e compreender como se estabelecia o conceito de Estado laico na parceria estabelecida entre Estado e Igreja Católica. (SANTOS, 2014a, p. 5)

A metodologia utilizada serviu-se de "análise qualitativa, por meio de pesquisa documental, observação-participante, entrevista semiestruturada e questionário" (SANTOS,

⁴⁰ Caetano (2007, p. 177) indica que "tendo em vista princípios éticos, tanto a instituição quanto os docentes entrevistados não foram identificados". Portanto, trata-se de um nome fictício.

2014a, p. 5). Os resultados da pesquisa mostraram que há forte presença cristã nos materiais pedagógicos socializados nas reuniões, além da ausência de líderes religiosos não cristãos e ausência de acompanhamento de representantes do Estado. Para esse autor, "o proselitismo religioso deve ser combatido, e a diversidade religiosa deve ocupar seu espaço de forma que seja garantida às religiões e correntes de pensamento a manifestação sobre a sua própria identidade" (SANTOS, 2014a, p. 107).

Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso é o trabalho de mestrado de Raimundo Márcio Mota de Castro, apresentado em 2009. O trabalho é vinculado ao PPGE da UNEUBE, linha de pesquisa *Formação Docente e Práticas Educativas*, e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Sueli Terezinha de Abreu Bernardes. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso. O objetivo principal é "a busca da identidade do Ensino Religioso enquanto componente curricular escolar" (CASTRO, 2009, p.7). Para construir a base teórica, a pesquisa apoia-se nos autores Junqueira, Eliade, Otto, Freire e Oliveira. Já a base metodológica fundamenta-se em Benjamim, Bosi e Moreira. A metodologia apresentada é teórico-empírica, da abordagem qualitativa: "utilizou como procedimentos a leitura bibliográfica e, na parte empírica, narrativas de três professoras que atuam no Ensino Religioso na rede estadual de ensino, no município de Uberaba/MG" (CASTRO, 2009, p.7). A pesquisa indica

como resultado observou-se que: trata-se de um novo ensino nascido a partir da LDB 9394/96, tendo sua forma embrionária no ensino catequético católico e, posteriormente, no ensino da religião; o sagrado enquanto objeto de estudo da disciplina não pode estar vinculado a uma única tradição religiosa, haja vista ao pluralismo presente no ambiente escolar; por ausência de formação específica e continuada, o professor não consegue, ainda que se esforce, atribuir uma identidade que personifique o Ensino Religioso, uma vez que o entende, quase que exclusivamente, como disciplina de valores humanos. O que possibilita afirmar que a identidade do Ensino Religioso depende da construção de sua epistemologia. (CASTRO, 2009, p.7)

O autor concebe que

a identidade do Ensino Religioso ainda se encontra em formação, pois se trata de um componente curricular recente, sem epistemologia definida e com professores atuando sem formação específica. Isso implica a necessidade de uma sistematização que atenda o objetivo primeiro desse ensino, que é o de trazer para o ambiente escolar a dimensão da transcendência do homem, ou seja, apreender o sagrado como fenômeno que se expressa nas mais diversas matizes. (CASTRO, 2009, p. 104)

Esse entendimento de educação para a "humanização do homem enquanto ser no mundo e para o mundo" valida a oferta da disciplina por oferecer ferramentas para a formação integral do aluno.

A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência é o trabalho de mestrado de Tamires Alves Muniz, apresentado em 2014. O trabalho é vinculado ao PPGE da UFG, linha de pesquisa *História e Culturas Educacionais*, e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gonçalves. O objeto é a disciplina Ensino Religioso escolar. O objetivo da pesquisa é "compreender o processo histórico de construção da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras" (MUNIZ, 2014, p.6). O estudo buscou sustentação teórica no campo da história das disciplinas escolares e adota a perspectiva sócio histórica do currículo, a partir dos autores Chervel, Sacristán, Goodson e Julia. Quanto às discussões no âmbito da História da Educação referentes à história do Ensino Religioso na educação brasileira, a pesquisa contou com os estudos de Cury, Saviani, Cunha e Junqueira. Dentre as fontes analisadas estão presentes "documentos escritos, em sua maioria documentos oficiais, como legislação e programas curriculares referentes à disciplina Ensino Religiosos em âmbito nacional e do estado de Goiás" (MUNIZ, 2014, p.6). A pesquisa mostra como resultado que

a disciplina Ensino Religioso segue trajetória semelhante à de disciplinas escolares como História, Geografia e Educação Física, que se institucionalizaram no mesmo período, década de 1930. Contudo, resguarda uma particularidade quanto aos padrões de configuração: o fato de ter grupos externos ao campo educacional como sua comunidade disciplinar forte. Essa comunidade é constituída por estudiosos vinculados ao campo religioso sob a liderança da Igreja Católica. Essa característica se alimenta da falta de autonomia do campo educacional perante o campo político e religioso, mas, sobretudo, da omissão do Estado quanto a sua regulamentação e do descaso dos especialistas do campo educacional quanto a essa discussão, os quais têm atuação apenas em momentos pontuais e/ou por parte de poucos estudiosos do assunto. (MUNIZ, 2014, p. 6)

Ainda, a autora reconhece

a importância da discussão do elemento religioso no âmbito da escola, haja vista ser um elemento constitutivo da cultura, o qual exerce forte influência na sociedade, e por isso mesmo, é imprescindível no currículo. Desse modo, o elemento religioso deveria ser discutido no âmbito de disciplinas como História, Filosofia e Sociologia, o que dispensaria a existência de uma disciplina específica, no caso, a disciplina Ensino Religioso. Acredito que a discussão dessa temática em disciplinas diversas seria mais confortável para professores e alunos e potencializaria o debate, tornando-o mais livre, crítico e secular. (MUNIZ, 2014, p. 192)

Dessa forma, Muniz (2014) se posiciona contra a oferta da disciplina Ensino Religioso argumentando que não são válidos, enquanto conteúdos escolares, saberes não

seculares. Isso implica em outra argumentação: considerar o "elemento religioso" como conteúdo relevante desde que seja trabalhado em outras disciplinas por serem consideradas disciplinas seculares.

Ensino Religioso e as religiões de matriz africana no distrito federal é o trabalho de mestrado de Antônio Gomes da Costa Neto, apresentado em 2010. O trabalho é vinculado ao PPGE da UnB. Área de concentração *Políticas Públicas e Gestão da Educação: Gênero Raça/Etnia Juventudes: Educação das Relações Étnico-Raciais*. O trabalho foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Denise Botelho. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso em escolas públicas com foco na participação das religiões de matrizes africanas. O objetivo da pesquisa é propor uma "discussão sobre a educação, com foco em relação à participação das religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso no Distrito Federal" (COSTA NETO, 2010, p. 5). A metodologia utilizada é de caráter qualitativo. Assim, foram realizadas entrevistas direcionadas aos “integrantes para comissão de Ensino Religioso no Distrito Federal, os(as) docentes do magistério, e aos representantes de religiões de matrizes Africanas” (COSTA NETO, 2010, p. 91). A utilização de entrevistas configura a pesquisa como de campo. Em uma perspectiva de políticas públicas, o autor fundamenta-se nos parâmetros das políticas públicas para o Ensino Religioso e para as religiões de matrizes africanas. A pesquisa discorre acerca de teorias sobre o Ensino Religioso e sobre as religiões de matrizes africanas numa perspectiva sociológica. A partir das análises, o autor informa que

se verificou de que modo as políticas públicas distritais contemplam as religiões Africanas no Ensino Religioso, considerando a diversidade populacional brasileira e a perspectiva da inclusão educacional em relação à religiosidade afro-brasileira como forma de combate ao racismo, além das prerrogativas dos gestores da secretaria de educação do Distrito Federal no sentido de tornarem efetivas as Políticas Públicas Afirmativas. (COSTA NETO, 2010, p. 5)

O autor conclui que, ainda que obrigatórios, os conteúdos de matrizes africanas não estão incluídos no currículo da disciplina (COSTA NETO, 2010, p. 155).

Costa Neto (2012) entende que a disciplina deve apresentar conteúdos que representem a pluralidade religiosa. Assim como as pesquisas de Guedes (2005) e Nascimento (2009), denuncia que os saberes, as identidades, os sujeitos de determinados grupos étnicos são silenciados ou segregados.

Três trabalhos estão vinculados ao PPGE da UFC sendo uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado. *Ensino Religioso: entre a catequese e as Ciências da Religião, uma avaliação comparativa da formação dos professores do Ensino Religioso no Brasil e da aprendizagem inter-religiosa na Alemanha em busca de um Ensino Religioso interteológico e*

interdisciplinar é o trabalho de doutorado de Michael Reinhard Maia Becker, apresentado em 2010. O trabalho teve orientação do Prof. Dr. Brendan Coleman Mc Donald. O objeto da pesquisa é o Ensino Religioso e a formação de seus docentes no Brasil e na Alemanha. "Objetivou-se avaliar o Ensino Religioso interreligioso e a formação dos seus docentes no Brasil e compará-lo com a concepção da aprendizagem inter-religiosa do Ensino Religioso alemão" (BECKER, 2010, p. 5). A metodologia de análise é apresentada como "tripé metodológico ver-julgar-agir" (BECKER, 2010, p. 5) numa análise hermenêutica. A partir da análise da epistemologia das Ciências da Religião, como área de formação dos professores de Ensino Religioso, a pesquisa evidencia que a "neutralidade científica [das Ciências da Religião] insere-se numa postura moderna e não parece apto para preparar os alunos [futuros docentes da disciplina] para uma leitura adequada do fenômeno religioso pós-moderno" (BECKER, 2010, p. 5). O conceito de pós-moderno utilizado é de crítica radicalizada da modernidade.

Além disso, a pesquisa avaliou a formação de professores de Ensino Religioso de Fortaleza indicando, como resultado, lacunas no que diz respeito à interreligiosidade e à interdisciplinaridade. Por fim, o estudo propõe uma base teórica e uma matriz curricular "em forma de rede" para cursos de formação de professores capazes de construir um Ensino Religioso interreligioso. A matriz curricular é construída com contribuição de saberes interteológico, interreligioso e conteúdo interdisciplinar (BECKER, 2010). Ressalta-se ainda que Becker (2010) problematiza uma questão ainda não apresentada: a ideia de neutralidade científica. Aqui, a ciência enquanto *regime de verdade* é colocada em questão.

Entre a escola e a religião: desafios para crianças de candomblé em Juazeiro do Norte é o trabalho de mestrado de Kássia Mota de Sousa e foi apresentado em 2010. O trabalho é o segundo vinculado ao PPGE da UFC e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Joselina da Silva. A pesquisa volta-se para crianças candomblecistas alunas de escolas públicas em Juazeiro do Norte. O objetivo é "compreender significados e sentimentos que as crianças candomblecistas constroem sobre suas experiências escolares" (SOUSA, 2010, p. 7). Com o intuito de alcançar tal objetivo, são adotadas metodologias de pesquisa de campo participante e entrevistas individuais.

A análise sobre o ensino vivenciado pelas crianças juazeirenses pesquisadas [...] possibilitou concluir que: Crianças candomblecistas são vítimas de racismo em suas escolas, sejam elas públicas ou particulares [...]; o ensino religioso promovido pela secretaria de educação do estado do Ceará, aplicado no município de Juazeiro, se não for criticamente analisado pode constituir-se como mais um espaço para a prática de discriminações múltiplas e intolerâncias religiosas, ao promover o catolicismo, em

detrimento de inúmeras outras crenças religiosas às quais as crianças estudantes guardam identidade e pertencimento. (SOUSA, 2010, p. 7)

A autora entende que "sendo o Brasil um estado laico, não deve promover ensino religioso por escapar à sua alçada, e também porque se corre o risco, de como registramos na pesquisa, haver afrontas à liberdade de religião" (SOUSA, 2010, p. 109). Para ela, escola é lugar de saber científico, racional, lógico e comprovável (SOUSA, 2010, p. 104). Essa pesquisa se constitui enquanto mais um trabalho que argumenta contra a oferta do Ensino religioso em escolas públicas.

Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do Ensino Religioso é o trabalho de mestrado de Elaine Freitas de Souza, apresentado em 2011. Trata-se do terceiro trabalho vinculado ao PPGE da UFC e foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Braga de Olinda. O trabalho faz parte da pesquisa *As Narrativas de Vida das(os) Professoras(es) do Ensino Religioso: as Aprendizagens Experienciais no Círculo Reflexivo Biográfico* coordenado pela orientadora. O objeto da dissertação é a formação do professor de Ensino Religioso. A pesquisa tem por objetivo geral "compreender, a partir das narrativas de vida dos professores, como se deu/se dá seu processo de espiritualização e como este foi/é influenciado pelo trato com os conteúdos do ER" (SOUZA, 2011, p. 6). A pesquisa de campo contou com a participação de oito professores de Ensino Religioso da rede pública municipal de Fortaleza, localizadas em regiões diferentes. Como se tratou de conhecer a trajetória de vida, a metodologia utilizada para coleta de dados foi a pesquisa autobiográfica. Para a análise dos dados, utilizou-se o Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), o qual pauta-se na diversidade de linguagens e de atividades que proporcionaram um processo de biografização, levando à construção de uma "biografia educativa" (SOUZA, 2011, p. 6). As categorias centrais, como espiritualidade, experiência e experiência formadora, foram elaboradas a partir da contribuição dos autores: Boff, Freire, Dewey, Josso e Olinda. Como resultado a pesquisa conclui que

estabelecendo elos entre as categorias teóricas e as falas dos sujeitos que eles têm plena consciência do seu processo de espiritualização em que aparecem as quatro dimensões: transcendência, caminho, serviço ao próximo e compromisso éticopolítico [sic]. As instituições que mais se destacaram e propiciaram experiências formadoras foram família e igreja. A pertença religiosa é tida como importante caminho para o processo de espiritualização, desde que seja vivido em toda sua plenitude e engajamento. (SOUZA, 2011, p. 6)

Ainda, a autora destaca

a importância de se trabalhar no ER, [...] a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, através do reconhecimento de si, de

suas práticas, dos conteúdos que trabalham, com a responsabilidade em que atuam para contemplar dimensões do humano, tão complexas e significativas, de forma a entender seu verdadeiro papel social e como essa dimensão espiritual encontra-se vinculada não apenas em uma dimensão transcendente e pessoal, mas principalmente, com o outro e no contexto social. (SOUZA, 2011, p. 110)

A pesquisa de Souza (2011) é mais uma que defende que a formação integral do aluno, que considera a dimensão espiritual, ocorre pela oferta do Ensino Religioso.

Entre dizeres, saberes e fazeres: os espaços vivenciados pelo Ensino Religioso no currículo da escola pública em Recife no período de 1996 a 2014 é o trabalho de mestrado de Luiz Gonzaga Moura Penteado, apresentado em 2015. O trabalho é vinculado ao PPGE da UFPE (núcleo *Teoria e História da Educação*) e teve orientação da Prof.^a Dr.^a Aurenéa Maria de Oliveira. O objeto da pesquisa é a formação do professor de Ensino Religioso. O objetivo da pesquisa é

compreender como os discursos pela diversidade religiosa (Ensino Religioso) produzidos pelos professores e alunos de três escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas na Região Metropolitana de Recife são (re)articulados e (re)significados no cotidiano escolar. (PENTEADO, 2015, p. 6)

A base teórico-analítica contou com a contribuição dos autores Thompson, na perspectiva da história oral e Lacau e Mouffe, na perspectiva da teoria do discurso. A pesquisa concluiu que

os discursos apontaram que o Ensino Religioso em Recife (PE) é proselitista, privilegiando as religiões cristãs (católica e evangélica), desrespeitando acirradamente outras religiões, como as religiões de matriz afro-brasileiras, por exemplo; apontando que no cotidiano escolar, o preconceito e a discriminação são vivenciados e estimulam práticas de intolerância entre docentes e estudantes. (PENTEADO, 2015, p. 7)

Para Penteado (2015, p. 129), o Ensino Religioso deve ser oferecido em formato plurirreligioso de acordo com a resolução legal de Pernambuco.

As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de Ensino Religioso do Pará é o trabalho de mestrado produzido por Rodrigo Oliveira dos Santos, apresentado em 2014. O trabalho é vinculado ao PPGE da UFPA, sob orientação do Prof. Dr. César Luís Seibit, linha de pesquisa *Currículo, Epistemologia e História*. A pesquisa volta-se para cursos de formação inicial do professor de Ensino Religioso. O objetivo da pesquisa é identificar as abordagens de morte no currículo da formação inicial de professores de Ensino Religioso no Pará. A metodologia utilizada é a "pesquisa qualitativa, de tradição fenomenológico-hermenêutica, aplicando a abordagem hermenêutica filosófica de Hans

Georg Gadamer [...] discutida na obra *Verdade e método* (2011)" (SANTOS, 2014b, p. 7). O resultado da pesquisa evidencia que

a ressurreição vem se mantendo como abordagem da morte predominante em relação às demais que não deixam de acontecer, haja vista a forte presença da tradição judaico-cristã católica na sociedade brasileira, servindo de base e manutenção de vários preconceitos legítimos e ilegítimos alcançando as Ciências da Religião e o Ensino Religioso, restringindo a importância de outras abordagens tanto na formação inicial quanto na prática do componente curricular, implicando no diálogo e na própria compreensão do ser que pode ser compreendido como linguagem. (SANTOS, 2014b, p. 7)

Ainda, o autor defende que

o caráter existencial do ER para a formação cidadã recupera a formação integral do educando, situando as diversas abordagens que determinam e condicionam a existência humana e seu fim, não elegendo nem formulando respostas definitivas, mas ampliando horizontes por meio da linguagem universal da verdade compreendida no círculo hermenêutico, pois na sua prática proposta, busca-se rechaçar a fala individual eleita na tradição, para a fusão de perspectivas e concepções. (SANTOS, 2014b, p. 132-133)

A pesquisa de Santos (2014b) apresenta sua defesa da oferta da disciplina usando argumentos semelhantes aos de Bertoni (2008). Para ambos o Ensino Religioso deve valorizar o pluralismo e a diversidade cultural com o objetivo de dar sentido para a morte ou a finitude humana. Assim, das pesquisas aqui apresentadas, cinco defendem que a disciplina pode oferecer possibilidades para que o aluno construa respostas para o sentido da vida ou o sentido para morte: Santos (2014b), Bertoni (2008), Dantas (2002), Cardoso (2007) e Cândido (2004).

A partir do mapeamento das pesquisas selecionadas, buscou-se identificar como as teses e as dissertações em Educação constroem o Ensino Religioso em instituições públicas e como contribuem para a formação do seu objeto. Como já evidenciado, a leitura dos resumos não foi suficiente para identificar como os discursos emergem enquanto *verdade*, ou ainda, quais são as condições de aparição dos discursos que interessam. Portanto, procedeu-se a leitura integral de cada pesquisa. Assim, foi possível organizar as pesquisas em três diferentes grupos, como se verá na próxima seção.

Há, em cada grupo, um *enunciado* ou *conjunto de enunciados* que circula. Esse *enunciado* (ou *conjunto de enunciados*) é aqui entendido como elemento do discurso que aparece fundamentando um determinado *regime de verdade*, no qual cada pesquisa apoia seus argumentos acerca da oferta ou não da disciplina construindo-a como objeto de análise. Para compreender como cada discurso tem seu efeito de *verdade*, utilizou-se as categorias teóricas apresentadas por Foucault (2014a) com o objetivo de compreender como o controle

imposto aos discursos atende a interesses de relações de poder e como "os próprios controles dos discursos são expressões de exercício de poder" (VEIGA-NETO, 2013, p. 24). Como se evidenciou na apresentação das pesquisas, e também nas primeiras análises aqui apresentadas, as falas acerca da disciplina são apresentadas de duas maneiras: como o Ensino Religioso é (incluindo descrições que o fazem em tom de denúncia) e/ou como ele deveria ser.

3. ANÁLISE DOS DISCURSOS UTILIZADOS PELAS PESQUISAS

Este capítulo visa apresentar o debate teórico que se estabelece no campo da Educação sobre a disciplina Ensino Religioso em escolas públicas, além de analisar como as pesquisas apresentam o debate jurídico. O objetivo central dessa análise é identificar os diferentes discursos presentes nas pesquisas acerca da disciplina supracitada e de que maneira eles emergem como *verdade*. A partir do estudo genealógico proposto por Foucault (2015), entende-se que os discursos emergem enquanto *verdade* a partir de relações de poder. Para criar as unidades discursivas que interessam foi preciso identificar quais são esses discursos, como são controlados para que tenham seu efeito de verdade e como são utilizados enquanto dispositivo discursivo de poder. Assim, será apresentado como esses discursos são controlados a partir dos *procedimentos de controle do conjunto crítico*, propostos por Foucault (2014a).

Os *enunciados* são partes constituintes dos discursos. Por essa razão, ao identificá-los, é possível notar o que caracteriza cada um dos discursos analisados. Portanto, foram criados três grupos de pesquisas em torno do *enunciado*, ou do *conjunto de enunciados justapostos* que se faz circular. Um dos elementos a ser considerado, ao se trabalhar o *enunciado*, é seu *status* material que, no caso das pesquisas, são textos científicos que trazem, além de bases teóricas de diferentes áreas, comentários sobre textos normativos, legais e jurídicos. O *enunciado* a ser considerado para a emergência dos discursos, os quais são dispositivos para a validação dos *regimes de verdade*, é o que compõe o fundo do que é dito. Portanto, com base no *enunciado* valida-se ou não a oferta da disciplina Ensino Religioso em escolas públicas. Desse modo, nota-se que cada discurso é utilizado como dispositivo para: validar a oferta da disciplina enquanto promotora da formação integral do aluno (Grupo 1); para argumentar contra a oferta da disciplina em respeito à laicidade do Estado (Grupo 2); para apresentar a disciplina como um dispositivo de luta contra a intolerância religiosa na escola (Grupo 3). O Quadro 1, a seguir, apresenta a divisão entre esses três grupos de pesquisas. Ainda, importa mencionar que os dois primeiros grupos são grupos que tradicionalmente disputam entre si. Essa disputa é tanto teórica quanto jurídica.

Quadro 1 – Grupos formados a partir dos discursos

Grupo	Descrição	Trabalhos por Grupo⁴¹
Grupo 1	Pesquisas que validam a disciplina Ensino Religioso como promotora da formação integral do aluno, as quais consideram o humano aberto ao transcendente em busca de um sentido para a vida e a formação para a cidadania.	<p>Longhi (2004)</p> <p>Machado (2006)</p> <p>Vieira (2006)</p> <p>Corrêa (2006)</p> <p>Cardoso (2007)</p> <p>Ruedell (2005)</p> <p>Bertoni (2008)</p> <p>Caron (2007)</p> <p>Cândido (2004)</p> <p>Dantas (2002)</p> <p>Caetano (2007)</p> <p>Souza (2011)</p> <p>Santos (2014b)</p> <p>Castro (2009)</p> <p>Magri (2010)</p> <p>Oliveira (2011)</p> <p>Seehaber (2006)</p> <p>Rezende (2004)</p> <p>Amaral (2010)</p> <p>Rodrigues (2008)</p>
Grupo 2	Pesquisas que entendem que o Estado laico deve ser imparcial no campo religioso e consideram a escola como o lugar dos saberes racionais, comprováveis, com valor de cientificidade.	<p>Araldi (2005)</p> <p>Monsorens (2014)</p> <p>Derisso (2012)</p> <p>Azevedo (2013)</p> <p>Muniz (2014)</p> <p>Campos (2004)</p> <p>Fernandes (2014)</p>

⁴¹ Dentre os 41 trabalhos analisados nessa pesquisa, seis deles, por diferentes razões, não se enquadram nos três grupos formados. Faria (2006) apresenta o Ensino Religioso a partir do relato de alunos e professores que apresentam visões antagônicas entre si; Lima (2008) apresenta o discurso moral presente na disciplina, comparando sua oferta na rede pública e na rede privada de ensino; Souza (2016) evidencia a omissão da União na construção dos currículos dos cursos de formação de professores; Nascimento (2009) analisa o discurso em livros didáticos; Santos (2011) analisa os dizeres dos alunos; Beker (2010) problematiza a suposta neutralidade das Ciências da Religião.

		Sousa (2010)
Grupo 3	Pesquisas que entendem a escola como espaço de manifestação das identidades e currículo como lugar para se problematizar a intolerância, o silenciamento e a segregação evidenciando as tensões e assimetrias entre religiões e crenças.	Iaczinski (2013) Lima (2016) Penteado (2015) Santos (2014a) Lima (2013) Costa Neto (2010) Guedes (2005)

Fonte: Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Domínio Público; Banco de Teses do OLÉ; Biblioteca Virtual do GPER, Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC-MG; Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC-Rio; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Goiás; Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da UNISINOS; Repositório Institucional da UnB; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UMEP e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNINOVE.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Vale retomar, aqui, Gore (2011, p. 16), quando a pesquisadora afirma que os "*regimes de verdade* não são necessariamente negativos, mas, antes, necessários". A tarefa aqui é, além de analisar o debate estabelecido na pesquisa em Educação sobre o Ensino Religioso em escolas públicas, contribuir para o debate que se realiza em torno do estatuto dessa disciplina mostrando a relação entre os diferentes discursos identificados.

Com o intuito de identificar os *regimes de verdade* presentes em cada pesquisa, foi necessária uma leitura mais direcionada, uma busca mais criteriosa acerca de como os discursos circulam. Isto é, de qual o entendimento de humano, o que consideram seja a laicidade, quais sujeitos são autorizados ou não a falar sobre religião e Ensino Religioso, quem participa do debate de cada grupo e como ou se os grupos dialogam entre si.

3.1 O primeiro grupo: a formação integral do aluno, o humano aberto ao transcendente em busca de um sentido para a vida e a formação para a cidadania

O primeiro grupo trata-se de pesquisas que destacam a contribuição da disciplina para a formação integral do aluno a partir de um discurso religioso cristão secularizado: afastar o ser humano da barbárie; ser uma ferramenta para a construção da cidadania, do cultivo da cultura solidária, da paz; ser um espaço para se relacionar ou se aproximar do sagrado ou do

transcendente⁴²; dar um sentido para a vida ou para a morte, etc. Há, no discurso utilizado por esse grupo, dois *enunciados* evidenciados: 1) o humano é aberto ao transcendente em busca de um sentido para a vida e 2) o humano forma-se para a cidadania, paz, solidariedade por meio do Ensino Religioso. De acordo com esse discurso, seria esse o projeto de humano que o Ensino Religioso procura formar, por meio da "formação integral do aluno". Entende-se, portanto, que os dois *enunciados* fazem parte do mesmo discurso na medida em que a assim chamada "formação integral do aluno" é o campo associado utilizado como referência. Por meio desse discurso procura-se universalizar o termo humano na medida em que há um jogo de sentidos, ou ainda, uma intenção de significados entre as posições dos sujeitos: humano aberto ao transcendente e humano que se forma cidadão para a paz e solidariedade. De acordo com esse discurso, a abertura ou busca ao transcendente dá sentido para a vida e para a morte e nos aproxima do sagrado, a formação para a cidadania forma humanos solidários e constrói a cultura da paz. Ainda que uma pesquisa evidencie de forma clara apenas um dos *enunciados*, a intenção de sentido de um se dá na existência, ainda que uma existência silenciosa, da intenção de sentido do outro. Identifica-se, ainda que a cultura cristã ou a fé cristã são domínios onde a relação entre os dois *enunciados* se exerce.

Assim, esse discurso busca uma intenção de significado de humano para validar a oferta da disciplina Ensino Religioso. A formação para a cidadania, paz e solidariedade já é contemplada na educação escolar mesmo que sem a oferta do Ensino Religioso. Portanto, considera-se que a presença desse *enunciado* (formação para a cidadania, paz e solidariedade) nessas pesquisas constrói o discurso no entendimento de *enunciados justapostos* em que um humano (aberto ao transcendente) dá sentido para o outro humano (cidadão para a paz e solidariedade).

Os *enunciados* em questão aparecem nas pesquisas de Longhi (2004), Machado (2006), Vieira (2006), Corrêa (2006), Cardoso (2007), Ruedell (2005), Bertoni (2008), Caron (2007) Cândido (2004), Dantas (2002), Caetano (2007), Souza (2011), Santos (2014b), Castro (2009), Magri (2010), Oliveira (2011), Seehaber (2006), Rezende (2004), Amaral (2010) e Rodrigues (2008).

A análise, como nos propõe a genealogia, identifica as possibilidades de aparição de um discurso, problematiza a universalidade do termo e de seu sentido. Além disso, a

⁴² Corrêa (2006), uma das pesquisas analisadas, levanta questões referentes a confusão que professores de Ensino Religioso fazem com relação aos termos *sagrado* e *transcendente*. Identificamos a mesma confusão em parte das pesquisas analisadas. Há momentos em que os termos são apresentados como sinônimos e assim são considerados para análise. Ressalta-se que a redução da ideia de sagrado à ideia de transcendente, de acordo com Corrêa (2006), é uma operação de pensar outras religiões ou crenças a partir da perspectiva do cristianismo.

descontinuidade do discurso deixa de ser algo a ser evitado para ser justamente o lugar da análise. Portanto, questiona-se aqui o poder de afirmação desse discurso. É preciso inquietar-se diante de recortes que nos são familiares; e inquietar-se diante de recortes familiares é inquietar-se acerca do sentido de humano. Humano, aqui, tem seu efeito de verdade nas relações de poder entre culturas, o humano da razão que, porém, tem também uma dimensão religiosa, que tem uma abertura ao transcendente: o humano da cultura cristã. Esse argumento dá sentido à ideia de que se deve promover uma formação escolar na qual sejam oferecidos valores religiosos ou ferramentas para se pensar um sentido para a vida ou para a morte, por entender que todo ser humano apresenta uma abertura ao transcendente e, não apresentar esses saberes, é reduzir o ser humano a mecanismos técnicos e biológicos (VIEIRA, 2006, p. 5).

Para analisar esse discurso e questionar a universalidade do sentido de humano, o qual é construído a partir da formação integral do aluno, é preciso identificar o sentido do que seria o humano que não se forma de maneira integral. O humano reduzido a mecanismos técnicos e biológicos, o humano que se perde na "selva de pedras" (MAGRI, 2010, p. 11), o humano que não está aberto ao transcendente em busca de um sentido para a vida, o humano que não se forma para a cidadania, a paz e a solidariedade seria o humano que se forma não integral. Há outro humano, o que tem uma formação religiosa, uma pertença religiosa ou uma crença diferente. Esse outro humano pode aparecer nas pesquisas, mas sempre na perspectiva daquele que é preciso respeitar, aquele que é diferente, aquele que é diversidade, aquele que é pluralidade. Percebe-se aqui o privilégio de uma única matriz cultural, a cristã, universalizada de forma coercitiva na ideia de humano. Os trechos a seguir, retirados das pesquisas desse grupo, exemplificam o jogo de sentidos: ora aparece o humano aberto ao transcendente, ora aparece o humano cidadão para a paz e solidariedade, ora aparecem de maneira justaposta.

O *enunciado* "o humano é aberto ao transcendente" é utilizado para validar a oferta da disciplina Ensino Religioso, como se pode conferir nos trechos a seguir, e compõe o discurso utilizado por essas pesquisas: Longhi (2004), Amaral (2010), Santos (2014b), Cardoso (2007), Cândido (2004), Castro (2007) e Rodrigues (2008).

Para Longhi (2004), um dos desafios da contemporaneidade é "a valorização da dimensão integral do humano, ou seja, uma atenção e uma educação que contemplem o indivíduo na sua autonomia e interdependência com o todo existencial" (LONGHI 2004, p. 7, 8). Assim, o autor entende que todo humano é um ser aberto ao transcendente ou um ser religioso.

Amaral (2010), ao validar a oferta da disciplina argumenta que:

o ser humano é transcendente por natureza e nem mesmo o pragmatismo e o ceticismo instalados na cultura ocidental podem desconsiderar as bases da crença e da religiosidade imanentes ao humano. Portanto, o fenômeno religioso se impõe como um aspecto indissociável da vida humana, cujo estudo não pode ficar fora da escola. (AMARAL, 2010, p. 44)

Para Santos (2014b, p. 132-133) "o caráter existencial do ER para a formação cidadã recupera a formação integral do educando, situando as diversas abordagens que determinam e condicionam a existência humana e seu fim". Destaca-se o projeto de formação do aluno a partir do Ensino Religioso levantado pelo autor, uma formação que ofereça ferramentas para que o aluno dê sentido para a vida e para a morte, projeto esse que é tradicionalmente oferecido pela religião cristã.

Para Cardoso (2007, p. 7), a compreensão de Ensino Religioso é apresentada como um "espaço para levar o aluno a refletir sobre o sentido da vida e assumir um compromisso responsável de transformação da realidade segundo valores religiosos, por meio de escolhas livres e coerentes".

Para Cândido (2004), o Ensino Religioso deve ser construído para atender os alunos com relação à busca pelo sentido da vida. Ela ainda defende a possibilidade de um ensino confessional católico não proselitista (CÂNDIDO, 2004, p. 164-165). As argumentações circulam em torno da ideia de que a técnica não é suficiente para oferecer ferramentas para darmos um sentido para a vida, pois não considera a formação humana em todas as suas dimensões.

Castro (2009, p. 104) entende que

a identidade do Ensino Religioso ainda se encontra em formação, pois se trata de um componente curricular recente, sem epistemologia definida e com professores atuando sem formação específica. Isso implica a necessidade de uma sistematização que atenda o objetivo primeiro desse ensino, que é o de trazer para o ambiente escolar a dimensão da transcendência do homem, ou seja, apreender o sagrado como fenômeno que se expressa nas mais diversas matizes.

O *enunciado* "o humano forma-se para a cidadania, paz e solidariedade" é, também, utilizado para validar a oferta da disciplina Ensino Religioso e circula nessas pesquisas: Magri (2010), Vieira (2006), Ruedell (2005) e Machado (2006), os quais são apresentados a seguir.

Para Magri (2010), o argumento que valida a oferta da disciplina é "a necessidade que o homem tem de buscar a "plenitude", pois, se não o fizer, corre o risco de se perder em meio à selva de pedra" (MAGRI, 2010, p. 11). Para Vieira (2006, p. 5) "na vida comunitária social, as pessoas se relacionam umas com as outras ou em grupo assumindo um consenso, em torno

de uma significação irreduzível aos simples mecanismos biológicos e técnicos". Ruedell (2005, p. 4) entende a disciplina como "um elemento indispensável para a educação integral do cidadão e para a obra de edificar uma sociedade mais justa e solidária". Para Machado (2006, p. 6), é atribuição do Ensino Religioso trabalhar a cidadania. Para ele, "desde o entendimento da *polis* grega até os dias atuais, a prática da cidadania como condição natural da educação que defende o ser humano contra a barbárie". Dessa forma, ele entende humano como aquele que se torna cidadão e se afasta da barbárie no sentido da civilização moderna da cultura cristã. Já Rodrigues (2008, p. 114), entende que a contribuição é a possibilidade de o educador e o educando de uma maior abertura e compromisso com o outro, com o mundo e com o Transcendente.

Nesse sentido, percebe-se o jogo de sentido ou intenção de significado para a posição do sujeito de cada *enunciado* no campo associado "formação integral do aluno", quando se entende que o humano é aquele que busca a plenitude na relação com o transcendente e o humano é aquele que se forma cidadão para se afastar da barbárie. O discurso utilizado por esse grupo tem intenção de significado nas posições dos sujeitos: aberto ao transcendente; que se forma cidadão para a paz e solidariedade. Assim, compreende-se que o projeto do Ensino Religioso é a "formação integral do aluno" que se sujeita ao discurso utilizado pela referida disciplina.

A justaposição entre os *enunciados* (sujeito aberto ao transcendente; sujeito que se forma cidadão para a paz e solidariedade) pode ser conferida nos trechos retirados e apresentados a seguir. É possível notar como um *enunciado* ganha sentido na relação com o outro. Os trechos foram retirados das pesquisas de Caetano (2007), Caron (2007), Souza (2011), Dantas (2002), Seehaber (2006) e Oliveira (2011).

Caetano (2007, p. 245) considera

a importância do Ensino Religioso para a formação integral dos alunos, na medida em que lhe proporciona uma ação educativa, ligada ao aspecto psicossocial, religioso do educando, ajudando-o a se situar diante da complexidade de sua existência e a se descobrir na relação com o outro, com o mundo e com o transcendente.

Para Caron (2007, p. 183), a contribuição do Ensino Religioso é possibilitar uma formação integral do aluno "dessa forma este ensino auxilia na superação das contradições de respostas isoladas (proselitismo), na construção da cidadania, no cultivo da cultura solidária e da paz e na preservação do planeta Terra".

Souza (2001, p. 110) salienta a necessidade da oferta da disciplina por entender

a importância de se trabalhar no ER [...] a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, através do reconhecimento de si, de suas práticas, dos conteúdos que trabalham, com a responsabilidade em que atuam para contemplar dimensões do humano, tão complexas e significativas, de forma a entender seu verdadeiro papel social e como essa dimensão espiritual encontra-se vinculada não apenas em uma dimensão transcendente e pessoal, mas principalmente, com o outro e no contexto social.

Dantas (2002, p. 3) avalia a contribuição da disciplina na formação integral dos alunos. Ele entende que

a proposta do Ensino Religioso se distingue dos objetivos das demais disciplinas por sua ênfase em ajudar o aluno a construir uma resposta à pergunta pelo sentido da sua vida, o que implica uma reflexão sistemática e vivências cotidianas em torno de um projeto pessoal ético e cidadão. (DANTAS, 2002, p. 166)

Seehaber (2006 p. 109) entende que a finalidade da disciplina é

aguçar a sensibilidade religiosa, despertando o aluno para os aspectos transcendentais da existência, para a busca do sentido radical da vida, para a descoberta de seu compromisso social, para a conscientização de ser parte de um todo.

Oliveira (2011, p. 155) afirma que "no Ensino Religioso esse saber [que forma o humano] é expresso pelo currículo organizado na perspectiva das relações do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o Transcendente".

Os trechos retirados das pesquisas de Bertoni (2008), Rezende (2004) e Corrêa (2006), consideram o respeito ao diferente, à diversidade cultural ou à pluralidade religiosa. Bertoni (2008) salienta que o Ensino Religioso deve valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilitando a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana (BERTONI, 2008, p. 220). Ele considera a importância do "pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira" (BERTONI, 2008, p. 220), mas concorda com os demais *enunciados* desse grupo quando entende que deve servir para "a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana" (BERTONI, 2008, p. 220). Dar sentido para a morte, assim como dar sentido para a vida, é da dimensão espiritual e religiosa. Portanto, continua se afirmando que o ser humano tem uma abertura ao transcendente.

Rezende (2004) entende que "o objetivo fundamental do Ensino Religioso na escola é apresentar e discutir, esse processo de busca ao transcendente" (REZENDE, 2004, p. 77). A autora reitera que "é importante destacar [...] que esta posição incorpora uma concepção de sagrado carregada de uma visão cristianizada e ocidental, uma vez que se considera o

homem, a natureza e o transcendente como elementos separados" (REZENDE, 2004, p. 77). Ainda que se considere a pluralidade, trata-se das diferentes maneiras de buscar o transcendente.

Corrêa (2006) também apresenta questões acerca da diversidade. Para a autora, a diversidade de concepções acerca do sagrado deve ser considerada no espaço escolar. A autora, baseada no PCNER, produzido pelo FONAPER, entende por diversidade as diferentes maneiras que "o homem finito, inconcluso, busca fora de si o desconhecido, o mistério: transcendente" (PCNER, 1998 in CORRÊA, 2006, p. 9).

Ressalta-se que o que argumentam essas pesquisas, Bertoni (2008), Rezende (2004) e Corrêa (2006), é que se deve ensinar o aluno a respeitar a diversidade de um determinado lugar: o cristão que respeita o não cristão. Ainda, Bertoni (2008) compreende que o papel da disciplina é ensinar o aluno a respeitar e a valorizar as diferenças étnicas e raciais, conhecer para afastar o medo do que é diferente, das discriminações e das opiniões distorcidas (BERTONI, 2008, p. 273). Trata-se ainda do ensino voltado para a pessoa pertencente a denominações cristãs que devem respeitar as pessoas pertencentes a outras religiões. Quem são as pessoas que tem medo do desconhecido? Esse ensino continua voltado para o cristão.

Outra posição presente nas pesquisas que defendem o respeito à diversidade, à pluralidade, é pensar nessa diversidade como as diferentes formas de se buscar o transcendente. O ateu, o agnóstico, a pessoa sem religião, ou que pertence a uma tradição religiosa ou espiritual que não busca o transcendente não cabe no plural aqui proposto.

3.1.2 O controle imposto ao discurso

Todas as 20 pesquisas desse grupo validam a oferta da disciplina filiando-se a um regime específico de *verdade*: todo humano tem como potencial a abertura ao transcendente. É atribuição do Ensino Religioso oferecer a formação integral, ou seja, formar esse humano. Como se destacou, dois *enunciados* foram identificados para apresentar o sentido que um ganha na relação com o outro. O primeiro circula em pesquisas que entendem que a disciplina é uma ferramenta utilizada para se buscar um sentido para a vida ou para a morte, que entendem que o humano tem uma abertura ao transcendente ou dimensão religiosa a ser explorada pelo Ensino Religioso e, desse modo, o ensino oferece uma formação da ordem religiosa e espiritual. O segundo circula em pesquisas que têm o foco na formação para a cidadania, paz, solidariedade, para não nos reduzirmos a "mecanismos biológicos e técnicos"

(VIEIRA, 2006, p. 5) e, desse modo, o ensino oferece uma formação humana da ordem sócio-política. Todas as pesquisas, entretanto, se apropriam do discurso científico, da ciência em seu lugar de verdade, para validar seus *enunciados*. O *status* material desses discursos é o texto acadêmico, científico. Entretanto, percebe-se que é uma apropriação do discurso religioso cristão, por ser um discurso que associa, costura, constrói um jogo de sentido entre humano aberto ao transcendente, que busca o sagrado para dar sentido para a vida e do humano que se forma para a cidadania e constrói uma cultura de paz e de solidariedade. Faz-se necessário compreender como esse discurso circula.

É possível manter a identidade de um *enunciado* reconhecendo seu campo de utilização (FOUCAULT, 2014b). O discurso religioso cristão circula melhor no campo científico, sobretudo na área das ciências humanas, em relação aos discursos de outras religiões, espiritualidades, crenças ou culturas. Isso acontece porque o humano moderno, da ciência ocidental, tem por matriz cultural o cristianismo. Ainda que outras culturas também deem sentido para a vida ou para a morte, ou que reconheçam a própria finitude ou limitação e entendam que possuem uma abertura ao transcendente, essas questões, que emergentes na nossa cultura, têm seu lugar de afirmação nas relações de poder nas quais o cristianismo é a cultura dominante. Trata-se de um discurso religioso, da religião cristã, ainda que traduzido em linguagem secular.

Uma vez problematizada a universalidade do termo e de seu sentido, a análise se volta para sua descontinuidade. A universalização do termo humano se dá como efeito de procedimentos de exclusão. Rejeita-se a ideia de humano que não seja aquele aberto ao transcendente ou, ainda, faz-se a oposição entre o humano verdadeiro e o humano falso. O humano verdadeiro, ou "humano real" – termo utilizado por Vieira (2006, p. 6) – não se restringe a mecanismos técnicos e biológicos, ele tornou-se cidadão e afastou-se da barbárie, ele tem uma dimensão transcendente, religiosa, ele está em busca de um sentido para a vida. O humano verdadeiro é o projeto de humano que se pretende formar no Ensino Religioso escolar construído por essas pesquisas. Ainda que reconheçam o "respeito à diversidade ou pluralidade religiosa" o objetivo é a "formação integral", a busca ao transcendente, a busca pelo sentido da vida ou da morte. O humano verdadeiro, nessa perspectiva, tem uma crença, busca o transcendente ou o sagrado e se constrói cidadão a partir da perspectiva cultural de matriz cristã.

Ressalta-se que, das 20 pesquisas, sete são vinculadas a PPGE de instituições não confessionais (públicas ou privadas), as outras 13 pesquisas são vinculadas a PPGE de instituições confessionais cristãs. Destaca-se, também, o protagonismo do FONAPER e de

seus agentes como referências dos trabalhos desse grupo. O FONAPER é usado como referência em todos os trabalhos e Sérgio Junqueira, pesquisador da PUC-PR e um membro de destaque⁴³ do FONAPER, é citado em 16 das 20 pesquisas desse grupo além de, como já mencionado, ser orientador de oito delas.

O FONAPER se apresenta enquanto

uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. O FONAPER é um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias, propostas e ideais na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola.⁴⁴

As pesquisas desse grupo dão ao FONAPER a autorização para falar. Assim como o FONAPER, estão autorizados a falar órgãos associados, vinculados ou mantidos pela Igreja Católica ou ainda, com participação de outras denominações cristãs: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Revista Diálogo; Grupo de Reflexão sobre Ensino Religioso Escolar (GRERE); Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso (DAER); Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC); Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER); Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso do Sul (IRPAMAT); Comissão Interconfessional para o Ensino Religioso (CIERES); Ensino Religioso das Escolas Públicas (EREP); e Conselho Interconfessional das Igrejas Cristãs para a Educação Religiosa no Estado de Mato Grosso (CONINTER). Estão também autorizados a falar autores ou teóricos, além de Sérgio Junqueira, que de alguma maneira estão vinculados ou são agentes promotores desses órgãos. São eles: Anísia de Paulo Figueiredo, Lizete Carmem Viesser, Wolfgang Gruen e Lilian Blanck Oliveira. O debate acontece também entre os autores, ou seja, os pesquisadores desse grupo de pesquisas se citam entre si. Estão autorizados a falar Lurdes Caron, Bárbara Raquel do Prado Corrêa, Viviane Cristina Cândido, Pedro Ruedell, Miguel Longhi, Douglas Cabral Dantas e Claudia Regina Tavares Cardoso.

Os sujeitos autorizados a falar são limitados a um determinado grupo e apenas eles estão autorizados a fazer circular o discurso. O FONAPER produziu o PCNER, normativa acerca do currículo do Ensino Religioso, aceito e considerado pelo grupo como legítimo. O

⁴³ Sérgio Rogério Azevedo Junqueira é membro de destaque do FONAPER, conforme referência <<http://www.fonaper.com.br/coordenacao-anterior.php>>, acesso em 02 jan. 2017.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

PCNER, porém, não tem força normativa em âmbito federal. Duas unidades da federação, Paraná e Pernambuco, utilizam o PCNER do FONAPER como parâmetro curricular.

Outro fato relevante é que pesquisadores com posições contrárias à posição desse grupo (contra a oferta da disciplina em instituições públicas) não são autorizados a falar. Analisando as referências desses trabalhos constata-se que Roseli Fischmann, por exemplo, não foi citada nenhuma única vez. Luiz Antônio Cunha é citado apenas duas vezes e, em nenhuma delas, está apresentada sua posição acerca do Ensino Religioso em instituições públicas.

Esses elementos indicam qual o controle imposto ao discurso por meio de uma *sociedade de discurso* que coloca o discurso em um jogo ambíguo de segredo e divulgação, pois se divulga qual projeto de humano se tem em mente para a formação dos alunos e mantêm-se em segredo que se trata de um projeto construído majoritariamente por pessoas e agentes pertencentes ao catolicismo e outras denominações cristãs. O FONAPER se apresenta como sociedade civil, mas omite sua emergência em um agente do catolicismo: o CIER. Divulgam-se trabalhos, mas omite-se que sete dessas pesquisas foram realizadas por membros (ou ex-membros) de um grupo de pesquisa, o Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER)⁴⁵ o qual é coordenado pelo Prof. Dr. Sérgio Junqueira e vinculado ao FONAPER. Na medida em que estão autorizados a falar somente determinados sujeitos (sujeitos que possuem algum vínculo com o catolicismo e outras denominações cristãs), utilizando determinado discurso (discurso religioso cristão) outros sujeitos e saberes estão sendo silenciados: outras identidades religiosas, crenças, espiritualidades não cristãs que, quando aparecem, são reduzidas a ideia do Deus único.

A *sociedade de discurso* trata-se de um princípio de rarefação imposto aos sujeitos que aparece quando identificamos que é dado a determinados e limitados sujeitos ou grupos a autorização para falarem. A autorização aos sujeitos que falam se dá pela pertença ou não ao grupo. Além dos procedimentos de exclusão e do princípio de rarefação, as pesquisas utilizam os dispositivos legais para que o discurso tenha efeito de verdade. Ainda, há de se ressaltar que os dispositivos legais também emergem a partir dos mesmos procedimentos, pois enquanto discurso, a lei é a materialização das relações de força.

Dantas (2002, p. 62-63) apresenta como se deu a garantia do Ensino Religioso enquanto disciplina escolar na Constituição de 1988:

Durante os debates da Constituinte (1987-88) e nas Constituições estaduais que se lhe seguiram, a questão do Ensino Religioso voltou a ser amplamente

⁴⁵ Disponível em: <http://www.gper.com.br/membros.php>. Acesso em: 24 abr. 2017.

discutida. A manutenção do dispositivo do Ensino Religioso foi defendida por entidades católicas, como a Associação Brasileira de Escolas de Ensino Superior (ABESC), Associação de Educação Católica (AEC), Campanha Nacional pela Escola da Comunidade (CNEC) e também pela Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino Particular (FENEN), que apresentaram mais de oitocentas mil assinaturas favoráveis às emendas pró-Ensino Religioso na escola pública de ensino fundamental e médio.

Sobre a posição daqueles contrários à oferta do Ensino Religioso, Dantas (2002), citando Figueiredo (1999), completa:

como em outras épocas históricas, durante os debates das assembleias constituintes, correntes contrárias à inclusão do Ensino Religioso como disciplina do currículo escolar, tomaram uma posição diferenciada daquela das instituições religiosas: a primeira, constituída de parlamentares defensores do ensino público, democrático, laico, gratuito, como forma de se resgatar determinados princípios republicanos, com base na separação entre Estado e Igreja; a segunda, integrada por setores da educação, normalmente do quadro de professores de algumas universidades do país ou filiados a entidades, tais como ANDE, ANPED e outras, tendo como fio ideológico do discurso a questão da defesa do 'ensino público, democrático, gratuito e laico'. Mantêm uma postura semelhante à dos Pioneiros da Escola Nova, nas décadas de 20 e 30, ou de seus seguidores nos sucessivos debates legislativos. Admitem como 'laico' o ensino ministrado em escolas públicas, assim como entendem como 'públicas' somente as escolas mantidas pelos cofres públicos, ou seja, as escolas da rede oficial de ensino [...] Durante todos os processos legislativos constituintes e pós-constituintes, voltaram sempre à tona os debates desencadeados pelas duas correntes de posições contrárias. A questão para ambas funda-se no mesmo princípio: o da liberdade religiosa. Orientam-se, porém, para rumos diferenciados. A bifurcação na maneira de encaminhar o assunto surge no momento em que ambas entendem o ensino religioso como ensino próprio da religião, religiões ou como elemento eclesial metido na conjuntura escolar. Não há clareza para ambas as partes quanto à natureza da matéria, ou seja, do específico de um ensino religioso integrante do currículo. (FIGUEIREDO, 1999 in DANTAS, 2002, p. 63)

As entidades acima citadas estão entre aquelas que argumentam contra a oferta da disciplina. De acordo com Dantas (2002, p. 63), o grupo contrário, denominado como Fórum de Educação pela Escola Pública, chegou a reunir duzentos e oitenta mil assinaturas a favor da retirada do Ensino Religioso da Constituição. A LDB de 1996 começa a ser elaborada a partir da nova constituição. O FONAPER surge nesse contexto, da necessidade de se garantir a oferta da disciplina, da necessidade de se formatar seu currículo. Nas palavras de Corrêa (2006, p. 62):

[Com] o movimento histórico ocorrido a partir dos anos 90, em nível nacional, vê-se a necessidade de ampliar a discussão em torno do Ensino Religioso. Portanto em Florianópolis durante a Assembleia dos 25 anos do CIER – Conselho das Igrejas para o Ensino Religioso, no período de 25 e 26 de setembro de 1995, é organizado o FONAPER – Fórum Permanente de Ensino Religioso, sendo formado por educadores e entidades civis

organizadas a fim de discutirem esta área de conhecimento [o Ensino Religioso escolar].

O FONAPER, que surge no contexto católico, foi um agente relevante para a construção da redação da LDB sobre o Ensino Religioso, atualizada pela Lei 9.475 de 1997. De acordo com Oliveira (2011, p. 42),

a LDB [9.394/96] é um dos documentos que regulamentam as previsões constitucionais relativas à educação, especialmente no que diz respeito à promoção da cidadania. O Ensino Religioso foi regulamentado pela LDB, com a determinação de oferta obrigatória nas escolas públicas nas modalidades confessional e interconfessional.

A oferta da disciplina foi apresentada como obrigatória, mas sem ônus para o estado. Oliveira (2011, p. 42) apresenta os desdobramentos: O texto original da LDB sobre Ensino Religioso foi matéria de rápida contestação no Legislativo por pelo menos três projetos de lei [...]. O resultado foi a revisão da LDB por meio da Lei n.9.475, de 1997, cuja relatoria foi do então deputado padre Roque Zimmermann (PT/PR), que conseguiu votar o tema em regime de urgência.

A disputa jurídica, apresentada nesse contexto, pode ser entendida enquanto uma relação de saber-poder. A presença do Ensino Religioso escolar na Constituição é a materialização dessas relações de força.

O grupo de pesquisas que está sendo analisado, o qual defende a oferta da disciplina para a formação integral do aluno, utiliza as leis enquanto dispositivo discursivo de poder, para validar seu *regime de verdade* e ainda utilizam os saberes acadêmicos e científicos para participarem do debate jurídico, para a construção dos dispositivos legais⁴⁶.

Além disso, evidencia-se que os grupos cristãos tiveram participação significativa na redação da Constituinte de 1988, assim como da LDB 9.394/96 e na atualização acerca do Ensino Religioso, Lei 9.475/97. A Ação Direta de Inconstitucionalidade da Procuradoria Geral da República no Supremo Tribunal Federal, ajuizada com o intuito de garantir a laicidade da disciplina na rede pública de ensino, que contesta a *Concordata entre o Brasil e a Santa Sé*, citada na introdução da presente pesquisa, é uma continuidade dessa disputa no âmbito jurídico.

As 20 pesquisas dão autorização exclusiva de fala a determinados sujeitos. Elas utilizam o discurso religioso traduzido em linguagem secular como dispositivo discursivo de poder e, ainda, utilizam os dispositivos legais para validarem seu discurso. Entretanto, os

⁴⁶ Importa mencionar que a verdade dos discursos presentes nas pesquisas são efeitos do *status* material de seus enunciados, são teses e dissertações acadêmicas com valor de cientificidade que se apoiam na universidade enquanto instituição.

dispositivos legais também emergem das relações de força, as leis são a materialização dessas relações de poder.

Como exemplo do controle imposto ao discurso, Vieira (2006, p. 5) se apoia nos dispositivos legais para dizer que “o Estado brasileiro em diferentes momentos históricos, admitiu o Ensino Religioso como disciplina escolar, por considerá-lo um importante componente da educação integral do cidadão”.

Importa mencionar, que o que Vieira (2006) chama de Estado brasileiro é o Estado enquanto legislação: uma legislação que admite o Ensino Religioso. Ora, essa legislação emerge das relações de poder que usa, entre outros elementos, o discurso dessa pesquisadora enquanto dispositivo para criar e manter essa verdade. O discurso que constrói a legislação utiliza a própria legislação para validar-se. O princípio do *comentário*, enquanto rarefação do discurso, aparece quando se contam, repetem e se fazem variar coisas ditas uma vez, narrativas maiores como é o caso de um texto jurídico. O princípio do *comentário* aparece na variação da ideia de pleno desenvolvimento do educando presente na LDB 9.394/96, o qual é evidenciado no trecho sobre a identidade da disciplina retirado da dissertação de Dantas (2002, p. 116): "Sobre a identidade da disciplina, a LDB é clara quando afirma ser ela parte integrante do sistema e do elemento essencial para a formação integral do cidadão".

Percebe-se, nessa situação, que o debate acontece de forma restritiva e coercitiva. Esse grupo de pesquisas, as entidades e os sujeitos que falam, controlam a circulação ou não do discurso. Há outros sujeitos e saberes os quais continuam segregados e silenciados, "humanos outros". Está claro que a identidade da disciplina está relacionada ao recorte do seu objeto de estudo. Mas, da maneira como é feito nesse grupo, ele é restritivo. Ainda que seja considerada a pluralidade cultural e religiosa brasileira, essa pluralidade é a pluralidade de crença, ou seja, a não crença não é considerada. Ressalta-se, portanto, outro princípio de rarefação dos sujeitos, são *grupos doutrinários* da crença.

3.2 O segundo grupo: o Estado laico imparcial e a escola como o lugar dos saberes racionais, comprováveis, com valor de cientificidade

O segundo grupo é composto por pesquisas que argumentam contra a oferta da disciplina em escolas públicas. São essas pesquisas de Araldi (2005), Monsorens (2014), Derisso (2012), Azevedo (2013), Muniz (2014), Campos (2004), Fernandes (2014) e Sousa (2010).

O discurso utilizado nessas pesquisas para argumentar contra a oferta do Ensino Religioso mostra como acontece a disputa com o primeiro grupo, configurando-se em uma disputa tanto no campo teórico quanto no campo jurídico. Há, nesse grupo, um *enunciado* identificado que circula e entra no jogo de sentidos acerca da educação escolar e do lugar da religião na escola pública: o sujeito da razão.

Desse modo, percebe-se o jogo de sentido ou intenção de significado para a posição do sujeito, enquanto sujeito da razão, no campo associado "formação da razão" ou "formação para o pluralismo de ideias" desde que sejam ideias científicas, racionais e comprováveis. Nesse campo, defende-se a "laicidade" da escola pública a partir da ideia de laicidade enquanto separação entre a religião e a coisa pública. Tal sentido é alcançado, como se verá, por meio de comentários de textos legais. Identifica-se, ainda, o referencial desse *enunciado*: a escola é o lugar da ciência e dos saberes racionais e comprováveis. Entende-se, aqui, que os saberes racionais ou comprováveis são saberes que respeitam a liberdade e a pluralidade ou pluralismo de ideias. Os saberes sobre a religião e/ou da religião, por sua vez, promovem intolerância e deveriam ser tratados no âmbito privado ou a partir de outras disciplinas escolares, como se pode comprovar nos trecho a seguir.

Para Araldi (2005, p. 4) estão presentes na disciplina valores morais cristãos, a partir da ideia de que o ser humano é um ser religioso por natureza (ARALDI, 2005, p. 84). Também, o autor denuncia que uma das formas de se validar a oferta da disciplina é apoiar-se na ideia do ser humano ser religioso por natureza. Araldi (2005) entende que o Ensino Religioso apresenta característica de continuidade e não de ruptura, mesmo que apresente novas diretrizes, construídas a partir na Lei 9.475/97. O ensino continua sendo a Igreja na escola: "o Ensino Religioso é uma continuidade [...] mesmo ocorrendo a leve impressão de rompimento total entre Estado e Igreja, diante de um processo de laicização" (ARALDI, 2005, p. 7). A ideia de não ruptura do autor encontra sentido quando aquilo que valida a oferta da disciplina é a ideia de que "crer tornou-se uma questão de sobrevivência, seja nos discursos científicos ou religiosos" (ARALDI, 2005, p. 61). Essa continuidade é o ponto de partida em comum a todas as pesquisas desse segundo grupo, também, é a partir dessa colocação que as pesquisas se posicionam. Portanto, vale apresentar melhor a análise de Araldi (2005, p. 59):

Ensino Religioso é um ensino, um estudo, segundo o discurso corrente. O que, há um tempo não passava de questão de fé, agora também se apropria das vestimentas do discurso científico, apesar deste ter como suporte o exame, tecnologia cristã por excelência. O conhecimento das religiões como possibilidade de resgate da espiritualidade. As luzes iluminando a fé. O humanismo – busca pelo ser humano – é suporte teórico para legitimar o

discurso religioso que constantemente sofre adaptações. [...] O ser humano passa a assumir centralidade discursiva, justificando a existência e inclusive, a necessidade da busca de deus. Espiritualidade. Transcendência na tentativa de superação da sua provisoriedade, limitação, ou seja, sua finitude. A busca do transcendente é apresentada como resposta frente a possíveis problemas da atualidade.

A partir da ideia de continuidade e não de ruptura, as demais pesquisas apresentam seus argumentos os quais variam entre: escola é lugar de saberes comprováveis, eruditos, saberes presentes nas avaliações medidoras dos índices educacionais; o "elemento religioso" (MUNIZ, 2014, p. 192) pode ser um objeto de estudo de outras disciplinas presentes ou ainda o Ensino Religioso é a porta de entrada da religião cristã na escola e promove segregação cultural e intolerância religiosa. Há ainda quem argumente que a presença da religião na escola (sem especificar se é o cristianismo) impede que o pluralismo de ideias se manifeste.

Para Monsore (2014, p. 136), "enquanto houver ensino religioso não haverá educação para os direitos humanos". Assim, a autora entende que a religião cristã, enquanto religião legitimada, entra na escola por meio do Ensino Religioso escolar marcado por interesses políticos e religiosos.

Além disso, Campos (2004) argumenta que "no ensino público laico não deve haver espaço para ensino religioso, pois o público é por excelência o local do conagraamento de todos, logo é espaço da pluralidade, em que seria danoso ao espírito democrático que uns poucos tivessem acesso ao escolhido, ao credenciado e outros não (CAMPOS, 2004, p. 207).

Para Araldi (2005), Monsore (2014) e Campos (2004), o Ensino Religioso é a continuidade do ensino da religião cristã na escola. A retirada da disciplina propiciaria uma formação para a pluralidade. Ressalta-se que seis pesquisas que aparecerem nas buscas das bibliotecas virtuais, por conta das palavras-chaves utilizadas, identificaram rituais e discursos religiosos exclusivamente cristãos em escolas públicas onde não há a oferta da disciplina Ensino Religioso. Como já sinalizado no Capítulo 2 dessa dissertação, o qual se refere à apresentação dos trabalhos, tais pesquisas não foram consideradas para a presente análise por fugir ao objeto e objetivo propostos. Entretanto, vale ressaltar que, se há a presença de rituais e de discursos religiosos (exclusivamente cristãos) nessas escolas, o Ensino Religioso não é o que legitima sua presença, ou ainda, sua retirada não garantiria manifestação da pluralidade no espaço escolar. Esse dado, entretanto, não é evidenciado nas análises apresentadas pelo segundo grupo de pesquisas. Ressalta-se que interditar ou silenciar tal dado é uma prática que entra no jogo de disputas que tem por efeito a *verdade* do discurso que utilizam.

Sousa (2010, p. 109) entende que "sendo o Brasil um estado laico, não deve promover ensino religioso por escapar à sua alçada, e também porque se corre o risco de [...] haver afrontas à liberdade de religião". Para ela, escola é lugar de saber científico, racional, lógico e comprovável (SOUSA, 2010, p. 104). A ideia de o Ensino Religioso correr o risco de afrontar a liberdade de religião faz sentido na medida em que é o ensino do cristianismo na escola. Ao mesmo tempo, a autora entende que escola é lugar de saberes comprováveis.

Para Fernandes (2014, p. 204),

o Ensino Religioso formal [...] além de ocupar espaço na grade curricular da escola, comprometendo a intensidade de disciplinas com impacto na melhoria dos índices educacionais, a disciplina consome recursos materiais, financeiros e humanos, quer pela necessidade de admissão, deslocamento e manutenção de professores, quer pelo aparato administrativo e acadêmico necessários ao suporte à disciplina.

Derisso (2012, p. 6) entende que seja necessária a separação absoluta entre religião e Estado e defende que "a escola pública destina-se à socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico numa perspectiva inteiramente laica".

Ainda, Muniz (2014) é contra a oferta da disciplina em escolas públicas, mesmo que entenda "a importância da discussão do elemento religioso no âmbito da escola [...] o qual exerce forte influência na sociedade" (MUNIZ, 2014, p. 192). Entretanto, a autora propõe que seria mais confortável trabalhar o referido conteúdo em disciplinas como História, Filosofia e Sociologia tornando o conteúdo mais livre, crítico e secular (MUNIZ, 2014, p. 192). Entende-se que o que a autora chama de mais confortável refere-se ao fato de que as disciplinas História, Filosofia e Sociologia já possuem *status* de saber racional.

Para Azevedo (2013, p. 128-130), o Estado deveria ser totalmente separado da religião. Porém, o autor não deixa claro se o que ele entende por religião é a religião cristã ou se o sentido do termo está aberto à pluralidade religiosa.

3.2.1 O controle imposto ao discurso

O *enunciado* que circula considera que a formação escolar tem um compromisso com o humano enquanto uma construção da razão e dos saberes comprováveis. Essas pesquisas controlam o discurso separando os saberes válidos dos saberes inválidos ou, ainda, interditando saberes desqualificados e que não atendem ao nível de cientificidade. Ainda que a religião seja considerada, ela é tratada como "elemento religioso" (MUNIZ, 2014, p. 192).

O chamado "elemento religioso" torna-se objeto de estudo de disciplinas com valor de cientificidade ou com *status* de saber racional.

As pesquisas controlam os discursos naquilo que permitem ou impedem acerca de como os sujeitos podem dele se apropriar. Todas as pesquisas procedem com o controle em questão: *apropriação social dos discursos* – um princípio de rarefação do sujeito que fala. Trata-se de pensar quais saberes escolares são válidos, de que maneira devemos nos apropriar deles e, também, de que maneira nos sujeitamos àquele discurso. Pensar o estudo da religião por meio da História, da Sociologia e da Filosofia indica que o questionamento não é acerca de falar sobre a religião, mas considerá-la ou não a partir das experiências dos sujeitos. Nesse sentido, é permitido tratá-la enquanto objeto. Ora, não existe só História da Religião como existe também história na religião, especialmente se considerarmos as religiões de matrizes africanas, por exemplo, como lugar de memória e resistência de seus sujeitos.

Há uma posição clara comum a todas as pesquisas: todas argumentam contra a oferta da disciplina, caracterizando oposição ao grupo anterior. Essa oposição, de disputa ou de luta, apresentada pelas pesquisas, cujo argumento pauta-se contra a oferta da disciplina se reflete no âmbito legal contra o primeiro grupo. Apresenta-se aqui a versão acerca da disputa legal no trecho retirado da pesquisa de Fernandes (2014, p. 43).

As discussões sobre o Ensino Religioso ressurgiram com força no período da Assembleia Constituinte de 1987/88. Várias organizações ligadas à Igreja Católica, lideradas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) se mobilizaram pela inserção do Ensino Religioso na Constituição de 1988 e conseguiram quase 800 mil assinaturas, enquanto a emenda popular de apoio à laicidade recebeu 280 mil (CUNHA, 2006). Com tal iniciativa, as entidades religiosas católicas reforçavam a posição dos constituintes que eram favoráveis à manutenção do Ensino Religioso nas escolas públicas.

A autora destaca que

nas disputas em torno das legislações anteriores, a pressão da Igreja Católica encontrou resistência de grupos contrários à inclusão da disciplina. A Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e professores universitários defenderam um ensino laico na constituinte e a liberação da escola pública do ônus com o Ensino Religioso. (FERNANDES, 2014, p. 43)

Assim como no grupo anterior, nesse segundo grupo alguns agentes e autores aparecem em destaque, tais como: ANPED, ANDE, Luiz Antônio Cunha, Rosely Fischmann e Vera Lúcia Candau. Nesse grupo, há mais variedade de referências a estudos do campo da Educação, são elas: as teorias marxistas, as teorias da psicologia, as teorias de currículo e a análise do discurso.

Essas pesquisas apresentam a ideia de laicidade, fazendo comentários de textos legais, a partir de uma perspectiva de interdição da religião. A ideia de laicidade aqui é de que o Estado não pode se posicionar de forma parcial no campo religioso.

Alinhada a essa perspectiva de laicidade apresentada por Mendonça (2014), em seu artigo *Escola x religião: exclusão e preconceitos na rede pública do Rio de Janeiro*, publicado pelo Ministério Público na Coletânea de Artigos, intitulada *Em Defesa do Estado Laico*, denuncia que o Ensino Religioso não se constitui como uma ruptura do cristianismo na escola, como se pode conferir,

os professores enfatizam de diferentes maneiras princípios religiosos em suas práticas cotidianas. Entretanto, na visão deles, isso não é ser tendencioso ou menos ainda ferir a liberdade de certos alunos, ou seja, eles consideram essa prática natural e, por isso, tendem a legitimar essa prática no seu cotidiano didático-pedagógico. Esta pseudoneutralidade se baseia no entendimento já mencionado de que Deus cristão é o mesmo Deus da religião dos outros, ou seja, dos alunos, e, assim, acabam por igualar e substituir toda a ideia e o conceito particular do Deus dos outros pela ideia universalizada do Deus cristão e ocidental. É o que comprova o depoimento de um dos professores: “Eu acho que Deus é único e que todos concordam com isso, né”? Esse tipo de concepção faz com que os professores tratem os diferentes como iguais, ou seja, ao falarem de Deus, não particularizam. Quando falam a palavra Igreja, se referem à Igreja Católica, quando falam a palavra Deus, se referem ao Deus cristão, pois eles entendem que Deus é único e igual em todas as religiões. (MENDOÇA, 2014, p. 153)

Para Mendonça (2014), enquanto as pesquisas que defendem a oferta da disciplina entendem que o humano é religioso por natureza, essa religiosidade continua mostrando-se na perspectiva do "Deus único". Luiz Antônio Cunha e Carlos Eduardo Oliveira, na mesma coletânea de artigos do Ministério Público, publicam, em 2014, o artigo sobre laicidade intitulado: *Sete Teses Equivocadas sobre o Estado Laico*. Como o próprio título sugere, Cunha e Oliveira (2014) apresentam ideias de laicidade que, de acordo com eles, estão equivocadas. Uma dessas teses sobre a laicidade, a qual considerada equivocada, é o Estado laico enquanto Estado multirreligioso, ideia de laicidade com a qual opera o primeiro grupo. Para os autores "o campo religioso não é harmônico. Falar de religião no Brasil, como em qualquer lugar do mundo, é falar de conflito, de disputa e até de violência – ontem e hoje" (CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 212). Os autores apresentam qual a ideia de laicidade entendem que seja correta: "laico é o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa" (CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 209). Os autores comentam a Constituição de 1988 em dois momentos: no primeiro momento, com o intuito de

problematizar o trecho que valida a presença do Ensino Religioso enquanto disciplina na escola pública:

lamentavelmente, as instituições religiosas hegemônicas em nosso país lograram a mobilização de apoio político de toda a ordem, e conseguiram inscrever na Constituição de 1988 o dispositivo da oferta do ensino religioso no ensino fundamental das redes públicas, na forma de disciplina facultativa para os alunos, a ser ministrada dentro do horário de aulas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, endossou o dispositivo constitucional do ensino religioso nas escolas públicas. (CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 216-217).

Dessa forma, os pesquisadores entendem que mesmo que a presença do Ensino Religioso esteja amparada por textos legais, ela fere o princípio de laicidade do Estado. Mais adiante, os autores utilizam o mesmo texto para apoiar suas colocações:

a Constituição brasileira de 1988 determina, apropriadamente, no art. 19, que é vedado a todas as instâncias do Estado estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, mantendo a ressalva da colaboração de interesse público, na forma da lei. A defesa do Estado Laico depende, sobretudo, do próprio Estado para o esclarecimento das teses equivocadas e a difusão do correto entendimento do que ele seja. (CUNHA; OLIVEIRA, 2014, p. 225)

Entretanto, é preciso ter em mente que assim como a presença do Ensino Religioso na escola pública é o resultado de uma relação de forças, a ideia de laicidade enquanto "o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso" (CUNHA, OLIVEIRA, 2014, p. 209) é, também, resultado das relações de força. Ainda, é preciso compreender o texto legal em questão, mesmo quando se concorda com ele, como a materialização das relações de força.

Assim como Mendonça (2014), Cunha e Oliveira (2014), os pesquisadores que são contra a oferta do Ensino Religioso identificam esse jogo de sentidos na ideia de laicidade, utilizada pelo primeiro grupo, como um Estado multirreligioso. Monsóres (2014, p. 114) entende que para fundamentar o Ensino Religioso no Rio de Janeiro, o "discurso muito comum, principalmente no que se refere a uma disciplina que se propõe plural e interreligiosa, é o do Deus único".

O "Deus único" é a projeção do Deus cristão como um Deus de todos. A ideia é que diferentes religiões se relacionem de maneiras diferentes com Deus. Campos (2004) afirma que o Ensino Religioso fere a laicidade na medida em que oferece conteúdo para uns poucos, os que têm sua fé nesse "Deus único". Ainda nesse sentido, Sousa (2010, p. 109) apresenta outro exemplo: "Entendemos que sendo o Brasil um Estado laico, não deve promover ensino religioso por escapar à sua alçada, e também por que se corre o risco, de como registramos na pesquisa, haver afrontas à liberdade de religião".

Percebe-se que o sentido de "um Estado laico não deve promover ensino religioso [...]" porque corre o risco de haver afrontas a liberdade de religião" se dá na medida em que o Ensino Religioso é o ensino da religião cristã ou da religião do "Deus único". Desse modo, laicidade é um termo em constante negociação: se a disciplina é o ensino da religião cristã ou da religião do "Deus único", o Ensino Religioso não deveria estar na escola. Reforçando, Sousa (2010, p. 104-105) vai além por entender, que mais do que garantir a liberdade religiosa, é preciso garantir o pluralismo de ideias. Para a autora

o termo laico não está associado simplesmente à religião, mas também, as ideologias e valores sociais [...]. É em defesa dessa laicidade e comprometidos com o princípio do pluralismo de ideias expresso no artigo 206, inciso III da Constituição Federal que defendemos que não cabe ao Estado brasileiro prover o ensino religioso. (SOUSA, 2010, p. 104-105)

A posição da autora é que a presença da religião ou do Ensino Religioso na escola afronta o pluralismo de ideias. No entanto, Santos (2014a)⁴⁷, cujo trabalho analisa a participação exclusiva de pessoas pertencentes ao catolicismo na formação continuada de professores do Ensino Religioso, propõe que "o proselitismo religioso deve ser combatido, e a diversidade religiosa deve ocupar seu espaço de forma que seja garantindo *às religiões e correntes de pensamento* a manifestação sobre a sua própria identidade" (SANTOS, 2014a, p. 107) (itálico meu).

A diferença na perspectiva de laicidade apresentada por Santos (2014a, p. 107) se mostra na medida em que ele entende que é papel do Estado laico interferir na relação entre religião e espaço público com o objetivo de garantir "*às religiões e correntes de pensamento* a manifestação sobre a sua própria identidade". Essa ideia de laicidade é alinhada ao terceiro grupo que será apresentado a seguir. Trata-se do grupo de pesquisas que entende ser papel do Ensino Religioso garantir que as identidades religiosas se manifestem problematizando o silenciamento e a segregação. Essas pesquisas entendem que isso não se faz sem lutas, sem tensões. É, portanto, papel do Estado laico garantir que as identidades religiosas tenham espaço para se manifestar.

Construindo um jogo de sentidos para o termo laicidade, poderíamos dizer que o terceiro grupo estaria alinhado ao texto legal, aqui citado por Cunha e Oliveira (2014, p. 225)

que é vedado a todas as instâncias do Estado estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, mantendo a ressalva da colaboração de interesse público, na forma da lei.

⁴⁷ A pesquisa de Santos (2014a) está alinhada ao discurso do terceiro grupo.

Entretanto, enquanto os autores desse segundo grupo se posicionam contra a oferta da disciplina, apoiando-se na ideia de "não poder manter relação de dependência, ou embaralhados o funcionamento", a proposta de um Ensino Religioso que possibilite que as identidades religiosas se manifestem e problematize o silenciamento e a segregação se apoia na ideia de "construir relações de colaboração de interesse público".

É com essa ideia de laicidade que opera o terceiro grupo o qual defende que é papel da escola pública garantir a manifestação das identidades, incluindo a identidade religiosa. Se há a necessidade de defender o pluralismo de ideias é preciso ter em mente que os saberes religiosos e os saberes sobre as religiões são ideias e não deveriam ser interditados. Se essa relação não se faz sem tensões, se o campo religioso não é harmônico, como sugerem Cunha e Oliveira (2014), retirá-lo do currículo escolar não soluciona a questão.

3.3 O terceiro grupo: escola como lugar para a manifestação das identidades e currículo como lugar para se problematizar o silenciamento e a segregação evidenciando as tensões e as assimetrias

O terceiro grupo defende a oferta da disciplina. Entretanto, diferente do primeiro grupo, não se trata de defender a "formação integral do aluno", mas trata-se de reconhecer que o aluno pode possuir e ter o direito de manifestar uma determinada identidade religiosa. Desse modo, um *enunciado* foi identificado: o sujeito que reivindica a manifestação de sua identidade religiosa e que luta contra a intolerância religiosa. Essa é, portanto a posição do sujeito: aquele que luta contra a intolerância religiosa. Desse modo, as discussões sobre identidades multiculturais e plurais constituem-se um referente para o discurso utilizado por esse grupo de pesquisas. Defende-se, aqui que a escola, em especial a pública, é um dos lugares onde as identidades se manifestam, inclusive a identidade religiosa. Defende-se, ainda, que é papel da escola problematizar a relação de desigualdade existente entre as diferentes identidades religiosas. Deve-se, portanto problematizar o silenciamento e a segregação que determinados grupos sofrem em razão da sua pertença religiosa.

O argumento em comum a esse grupo de pesquisas é de que o Ensino Religioso deve ser um espaço de tensões entre as diferenças. São, portanto, pesquisas cujos argumentos defendem que as identidades devem encontrar espaço para se manifestarem na escola, incluindo as identidades religiosas. Essas pesquisas são de Iaczinski (2013), Lima (2016), Penteado (2015) e Santos (2014a). Ainda dentro desse grupo, destacam-se as pesquisas que

falam sobre a segregação e a intolerância sofrida por pessoas pertencentes às religiões de matrizes africanas. O discurso desse grupo salienta a necessidade de um ensino que apresente saberes dos grupos que sofrem segregação para o seu reconhecimento identitário. São as pesquisas de Lima (2013), Costa Neto (2010) e Guedes (2005).

Esse grupo utiliza a categoria currículo, não apenas como conjunto de conteúdos, mas também enquanto lugar de questionamento e de disputa, como sugerem as teorias pós-estruturalistas. Para entender o currículo nessa perspectiva, Silva (2009, p. 148) afirma que

O currículo é uma construção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias e disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é "quais conhecimentos *são* válidos?" mas sim "quais conhecimentos são *considerados* válidos?"

Penteado (2015) questiona os saberes considerados válidos na disciplina Ensino Religioso ofertada em seu campo de pesquisa: escolas públicas em Recife. Para esse autor, os discursos (dados das suas análises) apontam que o Ensino Religioso em Recife é proselitista, o qual privilegia as religiões cristãs (católica e evangélica), desrespeitando acirradamente outras religiões, como as religiões de matrizes afro-brasileiras, por exemplo; evidenciando que no cotidiano escolar o preconceito e a discriminação são vivenciados e estimulam práticas de intolerância entre docentes e estudantes (PENTEADO, 2015, p. 7).

Entretanto, suas denúncias caminham para direção da necessidade de uma reforma, já presentes nos dispositivos legais, e não contra a oferta da disciplina. Ainda segundo Penteado (2015), há rupturas da legislação vigente. Embora reconheça e denuncie o proselitismo cristão, no Ensino Religioso, a proposta é oferecer a disciplina como ferramenta de luta e de reconhecimento das outras religiões. Nesse caso, as religiões de matrizes africanas aparecem em sua pesquisa como um exemplo. Entretanto, esse exemplo não vem por acaso, pois, são sujeitos que pertencem a essas religiões aqueles que mais sofrem intolerância religiosa atualmente. Para esse grupo de pesquisas, essa demanda, de problematizar a intolerância religiosa, sofrida pelos sujeitos pertencentes às religiões de matrizes africanas, pela disciplina Ensino Religioso, não aparece como pano de fundo, mas como ponto central.

Ainda, Lima (2013, p. 98) apresenta argumentos que defendem a oferta do Ensino Religioso. Para essa autora,

na linha de defesa daqueles que argumentam a necessidade da proibição do ensino religioso, está a ideia de que a escola é laica e, portanto, não pode assumir ou difundir saberes religiosos, no seio dessa defesa, encontra-se ainda o entendimento da função coercitiva exercida pela religião ao longo da história ocidental e brasileira; outros defendem ser o ensino religioso importante, por ser o discurso religioso um modo de saber, sendo necessário, no contexto educacional, resgatar as diferentes culturas e as religiões delas decorrentes.

Projeta-se um espaço na escola onde as assimetrias entre as crenças, entre crer ou não crer é problematizada.

Argumentando nesse sentido, Santos (2015, p. 25)⁴⁸ entende que

a religião deve ser um objeto do currículo escolar, [...] não na perspectiva de inculcamento das crenças, dos ensinamentos catequéticos ou missionários, pois isso é competência das famílias e das igrejas. No entanto, como *locus* privilegiado de transmissão do conhecimento sistematizado, a escola não pode se negar a abordar as experiências religiosas dos diversos sujeitos socioculturais, visando uma convivência respeitosa, pacífica e solidária.

As experiências religiosas dos diversos sujeitos socioculturais são importantes quando entendidas como fenômeno de sociabilidade. Tratando especificamente das religiões de matrizes africanas, por estarem em lugar de desvantagem na hierarquia dos saberes dentro da escola assim como fora dela, Santos (2015, p. 25) reitera que

as exigências de uma educação que ofereça elementos cognitivos e afetivos sobre a experiência do sagrado nas religiões de matrizes africanas estão relacionadas com a construção da autoestima dos afrodescendentes e de todos/as os/as brasileiros/as que não têm o sentido positivo da matriz civilizatória africana.

Alinhada a perspectiva de problematizar o silenciamento e a segregação, Lima (2016) organiza seus argumentos, utilizando os PCNER produzidos pelo FONAPER como fonte. Porém, diferentemente da maneira como faz o primeiro grupo, referenciando enquanto texto verdadeiro, Lima (2016) apresenta a construção do FONAPER como materialização das relações de força. Assim, esclarece que

não produzidos pelo MEC, os parâmetros para o ER (chamado de PCNER) foram elaborados por uma entidade civil formada por representantes de diversas tradições religiosas, o FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. O texto foi aprovado pelo Plenário deste mesmo fórum em 1997, em Piracicaba (SP) e veiculado pela Editora Ave Maria, uma editora pertencente à Congregação dos Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria, cujos fundadores viam na imprensa um instrumento para cumprir sua missão evangelizadora. (LIMA, 2016, p. 32)

⁴⁸ Erisvaldo Pereira dos Santos é o professor orientador da presente pesquisa.

Citando as *Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Religioso nas escolas públicas*⁴⁹, produzidas por Cesar de Alencar Toledo e Tânia Conceição Iglesias do Amaral, Lima (2016) se posiciona dizendo que

o modelo proposto, embora tenha como principal característica a mudança do ER do campo religioso para o campo secular, apresentando-o como modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo, não cumpre com os objetivos de isenção proselitista com a qual se comprometeu porque [...] apresenta visões de mundo particulares evidenciando que sua elaboração e disseminação constituíram-se como uma estratégia para garantir a manutenção da disciplina pelo Estado em benefício das Igrejas, especialmente as cristãs. (TOLEDO e AMARAL, 2004 in LIMA, 2016, p. 34).

Ainda nessa perspectiva, Lima (2016, p. 35) ressalta que

observamos [...] as justificativas apresentadas no documento para a presença da disciplina na escola e assim encontramos argumentos que transitam desde a sua configuração como conhecimento humano à possibilidade de desenvolvimento da cidadania e da vivência frente à diversidade cultural.

A problematização acerca da diversidade cultural apresentada por Lima (2016) apoia-se em autores pós-estruturalistas, em especial Tomaz Tadeu da Silva.

Há uma concepção que vê as diferenças culturais apenas como uma manifestação superficial de características humanas mais profundas. Nela, “os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua comum humanidade”. Em nome dessa humanidade, “apela-se para o respeito, tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade (SILVA, 2011 in LIMA, 2016, p. 39)

Com base no que foi articulado, a partir da citação apresentada anteriormente, Lima (2016, p. 39) reitera alertando que “para perspectivas críticas, as diferenças culturais estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder, por isso não podem ser concebidas separadamente de relações de poder”.

Na perspectiva de possibilidades de manifestação ou silenciamento das identidades, Guedes (2005), cujos interesses de pesquisas são voltados para o silenciamento sofrido por crianças do candomblé em uma escola do Rio de Janeiro, onde há a oferta da disciplina Ensino Religioso, apresenta suas análises diante de falas presentes no cotidiano escolar como “aqui todos são iguais” (GUEDES, 2005, p. 243). Para a autora, é a partir dessa

prática que se materializa o [...] multiculturalismo conservador. Ao argumentar que diferentes grupos culturais serão igualmente reconhecidos na sala-de-aula, o governo do Estado do Rio deseja assimilar os estudantes

⁴⁹ Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art9_14.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

considerados de “outras religiões” a uma ordem social injusta hegemonizada pelo catolicismo e pelos evangélicos. (GUEDES, 2005, p. 246)

Além disso, Iaczinski (2013, p. 55), ao analisar os PCNER do FONAPER, utilizado como parâmetro curricular pelo estado de Santa Catarina, salienta que

o currículo [...] é um elemento discursivo da política em nível nacional, lugar no qual os grupos e/ou pessoas individualmente buscam fazer valer e ter força de lei sua visão de mundo, de educação, de religião, de sociedade, entre outros aspectos. Assim, compreendem-se os PCNER e a Proposta Curricular como resultantes de políticas curriculares, textos de poder, elementos simbólicos do projeto de determinado grupo.

Costa Neto (2010, p. 155), por sua vez, entende que "a presença religiosa africana e afro-brasileira no Ensino Religioso, far-se-á necessária para combater ao [sic] racismo e a intolerância religiosa no processo educacional como Políticas Públicas afirmativas". Na sequência, o autor reconhece afirmando que "sem a valorização e o respeito às Religiões de Matrizes Africanas no Ensino Religioso [...] não prevalecerá o dispositivo legal na preservação e valorização da cultura" – referindo-se a Lei 10.639/2003⁵⁰ (COSTA NETO, 2010, p 155). Ao apresentar como aconteceu o debate na constituinte, que resultou na redação do artigo 33 da LDB 9.394/1996 e na sua atualização em 1997, Costa Neto (2010) alerta para o fato de que participaram aqueles que se denominam defensores do "ensino laico" – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (AMPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – e aqueles defensores do Ensino Religioso – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Associação de Educação Católica (AEC), o Conselho Nacional de Igrejas Cristão do Brasil (CONIC) e a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC). Ainda nesse sentido, Costa Neto (2012, p. 52) salienta que não é possível relatar a presença de grupos religiosos afro-brasileiros pleiteando a participação nos debates ocorridos na assembleia constituinte ou na redação acerca do Ensino Religioso na LDB em questão.

No que se refere às abordagens diferentes das apresentadas a partir daquelas que predominam no debate teórico e no debate jurídico, temos alguns autores como: Costa Neto (2010), Guedes (2005), Lima (2013), Lima (2016), Santos (2014a) e Iaczinski (2013). Nesse ponto, o Ensino Religioso, em um formato ideal, é necessário e o conteúdo apresentado pelo

⁵⁰ Lei de obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

Ensino Religioso pode mostrar a natureza de um saber que não foi secularizado como a história tradicional. A memória histórica dos afrodescendentes está imbricada nos saberes sagrados, mais relacionados à luta e à resistência do que à paz e à solidariedade. Isto posto, há dois lugares extremos de existência em questão: 1) o lugar do sujeito que tem o poder de ser ou não solidário, de construir uma cultura de paz e de aprender sobre o outro diferente; 2) e o lugar do sujeito cuja identidade se constrói a partir das lutas e resistência.

O controle imposto ao discurso identificado nesse grupo de pesquisas, assim como em parte das pesquisas que argumentam contra a oferta da disciplina, é a *apropriação social dos discursos*. Desse modo, fazem-se claras as linhas que estão marcadas pelas oposições e lutas sociais.

3.4 Contribuições para o debate da presente pesquisa no campo da educação

Conforme ao que foi apresentado, o terceiro grupo apresenta uma proposta alternativa, pois sugere que a escola seja, enquanto espaço público, aberta para discussão e debate em que as diferentes identidades religiosas tenham a oportunidade de se defrontar. Sugere-se, também, tornar o problema da intolerância como central pelo Ensino Religioso para que as identidades se apresentem denunciando a segregação e o silenciamento.

A análise, como propõe a arqueologia, problematiza as identidades projetadas pelo Ensino Religioso numa perspectiva de formação integral do aluno enquanto humano aberto ao transcendente e do ensino que entende a formação escolar como um espaço para os saberes racionais, comprováveis, com valor de cientificidade. A análise possibilita, assim, reconhecer

uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade. (FOUCAULT, 2015, p. 266)

Nesse sentido, a manifestação das identidades religiosas no espaço escolar, com a mediação de quem é capaz de problematizar as tensões entre essas identidades, possibilita, como sugere Brioli (2013, p. 123-124), a posituação dos saberes históricos descontínuos e emudecidos. Além disso, deve-se trazer à luz a história das lutas e dos combates, a relação poder das identidades silenciadas e segregadas das pessoas pertencentes a religiões de matrizes africanas, assim como, as identidades, os sujeitos e os saberes interditados na escola e no Ensino Religioso escolar. Também, o que se sugere é questionar os saberes que se

propõem universais, saberes estes que são nossas próprias verdades, tornando as identidades nas escolas passíveis de rupturas e de genealogias.

O Ensino Religioso, a partir dessa perspectiva, deve propor um currículo que não confunda a cultura religiosa dominante com cultura religiosa nacional, que não transforme o "outro" em objeto de medo, de estudo ou de curiosidade; que não aprisione o "outro" nas identidades dominantes, que não se aprisione a si mesmo em identidades dominantes, que entenda o espaço escolar como um espaço de identidades e saberes múltiplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem por objetivo identificar de que modo o campo da Educação, a partir da Lei 9.475/1997, constrói o Ensino Religioso e o seu objeto de ensino e aprendizagem a fim de contribuir para o debate que se realiza em torno do estatuto dessa disciplina na escola pública. No entendimento deste trabalho, as pesquisas não só estudam, descrevem ou analisam seus dados e objetos, como também os constroem. Portanto, como se pôde observar, esta pesquisa não se restringe somente ao levantamento do estado da arte. Para alcançar o objetivo proposto foi necessário, antes de tudo, realizar um recorte metodológico e, também, do objeto da pesquisa. Nesse caso, foi feita uma análise das teses e das dissertações em Educação, as quais estudam o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar em instituições públicas de ensino, a partir da noção de *regimes de verdade* de Michel Foucault (2015). Assim, identifica-se quais as condições de aparição de determinados discursos e, ainda, como esses discursos são acolhidos enquanto *verdade*. Por isso, entendeu-se que seria adequado o uso da ideia de disputas entre *regimes de verdade*: cada discurso acolhido como *verdade* constitui-se em um diferente saber a ser considerado na relação saber-poder deste debate.

A análise, a partir dessa perspectiva, exige identificar os discursos conforme o estudo arqueológico propõe, ou seja, aproximando-se das unidades provisórias ou dos *conjuntos de enunciados* em seu agrupamento provisório, identificando, também, as possibilidades de regularidade que apareceram e que trouxeram à luz os elementos não visíveis. Foram consideradas unidades provisórias uma pesquisa (livro), um autor (pesquisador), um grupo de pesquisa, etc. Dessa forma, priorizou-se a leitura dos resumos para identificar: o objeto da pesquisa, o objetivo, a metodologia, a base teórica, os resultados e o que dizem acerca do estatuto da referida disciplina.

As primeiras análises focaram os argumentos utilizados para validar ou advogar contra a oferta da disciplina na grade curricular. Com a análise baseada nos resumos produzidos a partir das primeiras análises, foi possível identificar os dois principais agentes do debate acerca da temática no campo da Educação: aqueles que defendem a oferta da disciplina em escolas públicas e aqueles que são contra, argumentando que o fazem em defesa da laicidade.

Entretanto percebeu-se que essa primeira análise, a partir da leitura dos resumos, não ofereceu elementos suficientes para compreender como as *verdades* dos discursos que

interessam emergem. Portanto, com o intuito de compreender as disputas foi necessário buscar as *verdades* em que cada discurso se apoia no debate estabelecido, e como elas emergem, a partir de uma leitura completa do corpo do texto.

A partir desse caminho, foram identificados os discursos utilizados pelos dois principais grupos, são eles: Grupo 1 – discurso religioso – pesquisas que validam a oferta da disciplina como ferramenta para a formação integral do aluno; Grupo 2 – discurso científico – pesquisas que são contra a oferta da disciplina em escolas públicas, argumentando que o fazem em defesa da laicidade e ainda selecionando quais conteúdos são válidos e quais não são válidos para o currículo escolar. Com a leitura integral das pesquisas, identificou-se, ainda, um terceiro discurso. As pesquisas que utilizam o terceiro discurso identificado se caracterizaram pelo fato de emergirem e, ainda, reivindicarem a participação no debate que se estabelece, o assim chamado Grupo 3. Este terceiro grupo é composto por pesquisas que entendem que a oferta da disciplina, na perspectiva proposta pelos autores, pode contribuir para que as identidades religiosas se manifestem e que possam, inclusive, contribuir para que as diferentes religiões e crenças sejam não apenas apresentadas enquanto conteúdo numa perspectiva de diversidade religiosa, conforme a legislação em vigor, mas problematizadas no que se refere às tensões e às assimetrias existentes entre elas. Assim, são três discursos divergentes entre si.

Retoma-se aqui a contribuição das análises acerca de como cada discurso utiliza a ideia de laicidade ou "Estado laico". Para o discurso utilizado pelo primeiro grupo de pesquisas, aquelas que defendem que a disciplina contribui para a formação integral dos alunos, "Estado laico" é o Estado multirreligioso, uma vez que a pluralidade, quando citada, é apresentada sem que sejam evidenciadas as tensões e assimetrias entre elas. O discurso utilizado pelo referido grupo não encontra conflito de sentido com o Estado laico multirreligioso, haja vista que a principal contribuição da disciplina é a formação integral do aluno: a formação da sua dimensão religiosa, da sua relação com o sagrado ou com o transcendente, da sua busca de um sentido para a vida ou para a morte e, ainda, a formação para a cidadania, para a construção de uma sociedade justa e solidária, para a construção de uma cultura de paz. Isso se faz, entretanto, a partir da matriz cultural e religiosa cristã. Ainda que se considere a diversidade religiosa, ela está marcada pela ideia do "Deus único". A pluralidade, a diversidade, bem como as diferentes formas de crença são consideradas e a não crença é desconsiderada.

Para o discurso utilizado pelo segundo grupo de pesquisas, aquelas que se posicionam contra a oferta da disciplina em escolas públicas, "Estado laico" é o Estado que se posiciona

de maneira imparcial no campo religioso. Esse grupo entende que o "Estado laico" deve garantir o pluralismo de ideias no espaço público e nas escolas públicas e isso não seria compatível com a presença do Ensino Religioso escolar. O discurso utilizado pelo referido grupo não encontra conflito de sentido com essa ideia de "Estado laico", uma vez que o campo pesquisado por esse grupo denuncia que o Ensino Religioso é ofertado no formato confessional, mesmo que essa modalidade seja vedada pela LDB vigente. Entretanto, o argumento utilizado por esse grupo para invalidar a presença da disciplina pode ser contestado, pois a presença exclusiva da religião cristã não é privilégio do currículo do Ensino Religioso confessional. Há pesquisas que denunciam a presença exclusiva do discurso religioso e dos rituais cristãos em detrimento de outras crenças na escola pública onde não há a oferta do Ensino Religioso. Há, portanto, um campo de tensões entre a religião cristã e as outras religiões ou crenças que não se resolve retirando a disciplina da escola pública.

O discurso utilizado pelo terceiro grupo de pesquisas opera com outra ideia de "Estado laico". O "Estado laico", aqui, tem como função garantir que as múltiplas identidades religiosas tenham possibilidade de se manifestar no espaço público. "Estado laico", aqui, não tem sentido de multirreligioso ou de uma posição imparcial no campo religioso. "Estado laico" interfere no campo religioso problematizando a segregação, o silenciamento e a intolerância que sujeitos pertencentes a religiões de matrizes africanas, por exemplo, vivenciam cotidianamente na escola pública. Esse sentido para "Estado laico" foi construído a partir das relações de tensão e de assimetria vivenciadas pelos sujeitos dentro da escola.

Este trabalho procurou não apresentar um sentido dado para o termo "laicidade" ou "Estado laico", pois foge ao objetivo proposto. Esta pesquisa tentou evitar o movimento de considerar o "Estado laico" como o *locus* do poder, uma vez que considera seu uso enquanto dispositivo de poder. Assim, tentou-se inverter a análise e compreender como o seu sentido vai sendo negociado, como ele se forma, para atender a que necessidades e interesses nas relações de poder que atravessam os discursos. Entende-se que todas as posições são relevantes para o debate teórico e jurídico estabelecido. Nesse sentido, chamamos a atenção para o terceiro grupo na medida em que ainda tem tímida participação nesse debate. Uma das razões para a pouca relevância do discurso utilizado por esse terceiro grupo de pesquisas se deve ao fato de ele ser constituído por saberes e por sujeitos que têm as identidades silenciadas pelos mesmos processos que as próprias pesquisas problematizam.

Dentre os 41 trabalhos selecionados, seis deles não foram incluídos nos três grupos formados para as análises dos discursos, ainda que estejam presentes na apresentação das primeiras análises (gráficos, quadros, tabelas e resumos). Tais pesquisas não apresentam com

clareza qual a posição acerca da oferta ou não da disciplina Ensino Religioso em escolas públicas. A saber: Faria (2006) apresenta o Ensino Religioso a partir do relato de alunos e professores que apresentam visões antagônicas entre si; Lima (2008) apresenta o discurso moral presente na disciplina, comparando sua oferta na rede pública e na rede privada de ensino; Souza (2016) evidencia a omissão da União na construção dos currículos dos cursos de formação de professores; Nascimento (2009) analisa o discurso em livros didáticos da disciplina; Santos (2011) analisa os dizeres dos alunos da disciplina oferecida em escolas públicas; Beker (2010) problematiza a suposta neutralidade das Ciências da Religião.

Destaca-se ainda que foram identificadas seis pesquisas que estudam o discurso religioso cristão em escolas públicas, onde não há a oferta da disciplina Ensino Religioso. Apesar de esses trabalhos não terem sido considerados para as análises, por não haver o Ensino Religioso, foram sinalizadas, em virtude de identificarem a presença exclusiva do discurso religioso e rituais cristãos no interior das escolas públicas. Constatou-se que o privilégio do cristianismo na escola pública, em detrimento de outras religiões ou de outras crenças é resultado do silenciamento e da segregação sofridos por determinadas identidades religiosas e não somente um efeito da presença do Ensino Religioso escolar.

Além do *enunciado* ou *conjunto de enunciados*, os quais formam os discursos, as análises desta pesquisa evidenciam, também, como cada discurso circula e é controlado, selecionado e distribuído em sua produção para que tenha seu efeito de verdade. O primeiro grupo, aqueles que defendem que a disciplina contribui para a "formação integral dos alunos", tem seu discurso controlado pelos procedimentos de exclusão. Considera-se o humano como aquele com potencial transcendente, o chamado "humano real" – termo utilizado por Vieira (2006, p. 6). Rejeita-se a ideia de humano que não seja aquele aberto ao transcendente ou, ainda, faz-se a oposição entre o humano verdadeiro e o humano falso. Esse humano emerge das relações de poder entre culturas. Viu-se também como esse discurso circula nas pesquisas. Estão autorizados a falar apenas determinados sujeitos ou agentes que possuem alguma vinculação com o catolicismo e outras denominações cristãs. Trata-se, pois, de uma *sociedade de discurso*. Os sujeitos, grupos e lugares de fala são legítimos e representativos no que se refere à construção do Ensino Religioso. Entretanto, o debate acontece de forma restritiva e coercitiva. A ideia de "Estado laico" que aparece aqui é a de Estado multirreligioso. Entretanto, constatou-se que continua sendo apresentado a partir da perspectiva cristã ou do "Deus único". A não crença não é considerada. Assim identifica-se, ainda, que a circulação desse discurso é controlada por *grupos doutrinários* da crença.

O segundo grupo é composto pelas pesquisas que argumentam contra a oferta da disciplina em escolas públicas, fazendo oposição ao primeiro grupo. Essas pesquisas controlam o discurso separando os saberes válidos dos saberes inválidos e interditando saberes desqualificados e que não atendem ao nível de cientificidade. A religião, quando aparece como objeto de estudo, é tratada como "elemento religioso" – termo utilizado por Muniz (2014, p. 192). O chamado "elemento religioso" torna-se objeto de estudo de disciplinas com valor de cientificidade ou com *status* de saber racional, como a História. Entretanto, problematiza-se aqui o fato de não só existir História da Religião como também história na religião. As religiões de matrizes africanas, por exemplo, como lugar de memória e resistência de seus sujeitos são saberes que constroem história e não são apenas dela objeto.

Até aqui temos dois posicionamentos teóricos contrários, que participam do debate jurídico, os quais continuam perpetuando o silenciamento: de um lado a universalização do humano como aquele que busca o transcendente, do outro a interdição dos saberes desqualificados e que não atendem ao nível de cientificidade. Dois lugares tradicionais de disputa, dois lugares que produzem segregação.

O terceiro grupo, entretanto, defende a oferta da disciplina, mas o faz diferente do primeiro. A posição favorável ao terceiro grupo justifica-se por se compreender que o currículo que projeta as identidades validadas por critérios universais do discurso ou de uma narrativa em detrimento de outras, nega ou aprisiona essas identidades. Sugere-se permitir que a escola, enquanto espaço público, seja aberta para discussão e debate onde as diferentes identidades religiosas tenham a oportunidade de se manifestarem. Sugere-se, também, tornar o problema da intolerância como prioritário para o Ensino Religioso explicitando as tensões, as assimetrias, a segregação e o silenciamento. O problema da intolerância nas pesquisas desse terceiro grupo não é pano de fundo das relações entre identidades religiosas no ambiente escolar, ele é central. Assim, o "Estado laico", para esse grupo, é aquele que, além de não garantir privilégios para determinado segmento religioso, assume a função de interferir no campo religioso para garantir que as diferentes identidades religiosas sejam respeitadas e possam se manifestar no espaço público.

Entende-se que para oferecer uma educação democrática e pluralista, é preciso ouvir as múltiplas identidades religiosas falarem livremente no ambiente escolar. Abrir um campo de possibilidades para deixar a cultura religiosa contribuir como um saber, especialmente culturas historicamente silenciadas e segregadas. Talvez digam que a assim chamada "paz cristã" nunca lhes favoreceu. Esses saberes poderiam atravessar outras disciplinas, sem desconsiderar a dimensão sagrada que o referido saber possui para seus sujeitos. Esses

saberes guardam em si uma memória cultural que falta no currículo tradicional. Não se defende aqui transformar o espaço escolar em um espaço religioso. O que se defende é que esse espaço, onde a identidade cristã se manifesta, tenha espaço para outras identidades religiosas também se manifestarem. Essas identidades trazem em si a memória dos combates, das resistências, das lutas, de saberes não absorvidos pelas sistematizações científicas e filosóficas, de saberes que não conseguem um campo de aparição ou um campo de possibilidades para emergir enquanto *verdade*.

Eu, como pessoa branca, vim a ter conhecimento sobre as culturas silenciadas já na idade adulta. Identifiquei-me com a identidade projetada para mim ainda pequena, aluna de escola cristã batista, filha de uma família católica, classe média emergente. Projetada branca e cristã, tornei-me branca e cristã. Assim, enquanto docente acabo correndo o risco de reproduzir a cultura branca e cristã como cultura universal, como a "cultura da paz". Afinal, quem seria contra a paz?

Assim, esta pesquisa se apresenta como um aporte teórico e de compreensão para que o debate aconteça evidenciando as tensões da relação entre religião e educação escolar pública. Reconhece-se, portanto, o risco de se reproduzir discursos universalizantes, assim como a construção da "cultura da paz". Entretanto, o campo da Educação, entendido enquanto disciplina – princípio da *organização das disciplinas* - tem possibilidades de se reatualizar e deve explorar essas possibilidades de maneira responsável evidenciando, como objetivo principal, as condições de manifestação de múltiplas identidades.

Como possíveis caminhos para a continuação dessa pesquisa, seria preciso avançar nas análises aqui propostas e verificar como as pesquisas operam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, leis de obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena uma vez que tais leis procuram reparar o silenciamento e segregação de identidades presentes no País. Poderíamos identificar, assim, quem são esses sujeitos que por meio de dispositivos políticos e jurídicos tem reivindicado e conquistado, ainda que timidamente, espaços na pesquisa em Educação, no currículo escolar para a manifestação de suas identidades, não se sujeitando às continuidades, promovendo rupturas.

REFERÊNCIAS

Textos primários

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 4 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014c.

Comentaristas

BRIOLI, Flávia. História, discurso e poder em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. V. 36, n. 2 São Paulo: *Educação e Pesquisa*, 2010, p. 555-569.

GALLO, Sílvio. Foucault: (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). *O sujeito da educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JARDIM, Eduardo. Prefácio à quarta edição. In: FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 4 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VILAS BOAS, Criston Terto. *Para ler Michel Foucault*. 3 ed. Ouro Preto: Imprensa Universitária da UFOP, 2002.

Pesquisas em educação

AMARAL, Vera Lúcia do. *Formação continuada nos cursos de pós-graduação lato sensu do Ensino Religioso no cenário brasileiro*. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2010.

ARALDI, Volmir. *Os dispositivos que garantem o Ensino Religioso em Santa Catarina*. 2005. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

AZEVEDO, Antônio Pinheiro de. *Ensino Religioso no Estado de São Paulo: fundamentos e perspectivas frente à diversidade cultural*. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente, Presidente Prudente. 2013.

BECKER, Michel Reinhar Maia. *Ensino Religioso: entre a catequese e as Ciências da Religião, uma avaliação comparativa da formação dos professores do Ensino Religioso no Brasil e da aprendizagem inter-religiosa na Alemanha em busca de um Ensino Religioso interteológico e interdisciplinar*. 2010. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2010.

BERTONI, José Carlos. *Da legislação à prática docente: o Ensino Religioso nas escolas municipais de Santos*. 2008. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2008.

BRANCO, Jordanna Castelo Branco. *A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias*. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

CAETANO, Maria Cristina. *Ensino Religioso e formação de seus professores: dificuldades e perspectivas*. 2007. 385f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

CAMPOS, Luciana de Almeida. *Em nome de Jesus: um estudo sobre, religião, política e cultura na escola pública laica*. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *O Ensino Religioso em suas fontes: uma contribuição para a epistemologia do ER*. 2004. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2004.

CARDOSO, Cláudia Regina Tavares. *A contribuição da revista diálogo para a formação do professor/leitor do Ensino Religioso*. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2007.

CARON, Lurdes. *Políticas e práticas curriculares: formação de professores de Ensino Religioso*. 2007. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do ensino religioso*. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba. 2009.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenes. *Concepções dos professores sobre o sagrado: implicações para a formação docente*. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2006.

COSTA NETO, Antônio Gomes. *Ensino Religioso e as religiões de matriz africana no distrito federal*. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília. 2010.

DANTAS, Douglas Cabral. *O Ensino Religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência*. 2002. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002.

DERISSO, Luis. *O relativismo no pensamento pós-moderno como legitimação para o Ensino Religioso na escola pública*. 2012. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2012.

FARIA, Vera Regina Aparecida. *O Ensino Religioso na visão de alunos, professoras e professoras coordenadoras de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental ciclo II da cidade de São Paulo: um estudo exploratório*. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

FERNANDES, Vera Cláudia. *(As)simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo*. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

GUEDES, Maristela. *Educação nos terreiros, e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé*. 2005. 270f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2005.

GULARTE, Giovanna Pinto. *Discurso religioso e discurso escolar produzindo disciplina na escola: diálogos com saberes e práticas de professores*. 2009. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2009.

IACZINSKI, Irma Otto. *Os dispositivos que garantem o Ensino Religioso em Santa Catarina*. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

LIMA, Aline Pereira. *O Ensino Religioso na escola pública: regras que cooperam para a sua organização*. 2016. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2016.

LIMA, Aline Pereira. *O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente*. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2008.

LIMA, Josélia Barroso Queróz. *Sons do Silêncio: a relação entre religião católica e educação escolar: um estudo de caso*. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2013.

LONGHI, Miguel. *O ethos no currículo de Ensino Religioso*. 2004. 61f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2004.

MACHADO, Léo Plantes. *A cidadania na formação de professores para o Ensino Religioso*. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2006.

MAGRI, Vanessa Carneiro Bonina Lima. *O Ensino Religioso na escola pública: um estudo sobre a experiência da rede estadual de Minas Gerais*. 2010. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2010.

MAIA, Marta Nídia Varella Gomes. *Educação Infantil – Com quantas datas se faz um currículo?* 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

MENDONÇA, Amanda André de. *Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro*. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

MONSORES, Luciana Helena. *Religião, Ensino Religioso e cotidianos da escola: discutindo a laicidade na escola pública estadual do Rio de Janeiro (RJ)*. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

MUNIZ, Tamires Alves. *A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência*. 2014. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Goiás, Catalão. 2014.

NASCIMENTO, Sérgio Luis. *Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do ensino fundamental*. 2009. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

OLIVEIRA, Fernando Henrique Cvalcante de. *O Ensino Religioso na escola pública: perspectivas, percalços e novos horizontes à luz do clássico Didática Magna de Jão Amós Comenius*. 2011. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

PENTEADO, Luiz Gonzaga. *Entre dizeres, saberes e fazeres: os espaços vivenciados pelo Ensino Religioso no currículo da escola pública em Recife no período de 1996 a 2014*. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015.

REZENDE, Simone Fusinato. *A concepção de sagrado no contexto do ensino religioso*. 2004. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2004.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaró. *Em riscos e rabiscos: concepções de Ensino Religioso dos docentes do ensino fundamental do estado do Paraná*, possibilidades para uma formação de professores. 2008. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2008.

RUEDELL, Pedro. *Fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paull Tiellich: perspectivas pedagógicas abertas frente aos dispositivos legais vigentes*. 2005. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2005.

SANTOS, Alinor dos. *Discursos do Ensino Religioso escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos*. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2011.

SANTOS, Gláucio Antônio. *Encontros de Ensino Religioso nas cidades de Ouro Preto e Mariana: laicidade da educação pública em questão*. 2014. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. 2014a.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. *As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de Ensino Religioso do Pará*. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2014b

SEEHABER, Liliana Cláudia. *"Cultura, lente pela qual se vê o mundo": o universo cultural do professor de Ensino Religioso*. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2006.

SILVA, Allan do Carmo. *Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)*. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

SOUSA, Kássia Mota de. *Entre a escola e a religião: desafios para crianças de candomblé em Juazeiro do Norte*. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2010.

SOUZA, Elaine Freitas de. *Narrativas de vida e processo de espiritualização dos professores do Ensino Religioso*. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

SOUZA, Evelin Christiane Fonseca de. *Formação docente para o Ensino Religioso em universidades federais: os cursos de licenciatura em Ciências da Religião na UFPB, UFJF e*

UFS. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

STAFFEN, Luciane Wayss. *A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira*. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

VIEIRA, Erlei Antônio. *Os ritos: como um dos eixos organizadores do currículo de Ensino Religioso e a formação do professor*. 2006. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Paraná, Curitiba. 2006.

Outros

ANRADE, Fernanda Batista Moreira de. *A docência influenciada pela perspectiva religiosa: um estudo de caso em uma escola de educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte*. 2014. 49f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVEIRA, Carlos Eduardo. Sete teses equivocadas sobre o Estado laico. In: BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. *Em defesa do Estado laico*, coletânea de artigos. Brasília, 2014. p. 207-227.

FISCHMANN, Roseli. *Estado laico, educação tolerância e cidadania: para uma análise da Concordata Brasil – Santa Sé*. São Paulo: Factash Editora, 2012.

MENDONÇA, Amanda de. Escola x Religião: exclusão e preconceitos na rede pública do Rio de Janeiro. In: BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. *Em defesa do Estado laico*, coletânea de artigos. Brasília, 2014. p. 139-162.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário*. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANEXOS

Anexo A – Lista de tabelas

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos produzidos por região do país de 1997 a 2016.

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos agrupados por região, estado e IES e sua relevância em termos do total de trabalhos de 1997 a 2016.

Tabela 3 – Quantidade de trabalhos produzidos agrupados por tipo de IES de 1997 a 2016.

Tabela 4 - Quantidade de trabalhos produzidos agrupados por objeto de pesquisa

Anexo B - Lista de quadros

Quadro 1 – Grupos formados a partir dos discursos

Anexo C - Lista de gráficos

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos em Programas de Pós-graduação em Educação agrupados por ano de defesa: de 1997 a 2016

Gráfico 2 – Quantidade de dissertações e teses e seus orientadores defendidas entre 1997 e 2016

Anexo D - Lista de siglas

AEC	Associação de Educação Católica
AMPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AMPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COINC	Conselho Nacional de Igrejas Cristão do Brasil
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GPER	Grupo de Pesquisa Educação e Religião
IES	Instituição de Ensino Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OLÉ	Observatório da Laicidade do Estado
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PGR	Procuradoria Geral da República
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PUC-Goiás	Pontifícia Universidade Católica Goiás
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica Paraná
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade do Estado de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal da Pará
UFPB	Universidade Federal de Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNEUBE	Universidade de Uberaba
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOEST	Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie